



# Učitelé v Evropě

Kariéra, rozvoj a kvalita života

Zpráva Eurydice



**Další informace o Evropské unii jsou k dispozici na internetu (<http://europa.eu>).**

**Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2023.**

PDF

ISBN 978-92-9484-659-4

doi:10.2797/891153

EC-02-21-059-CS-N

**© Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast, 2023**

Politika Komise v oblasti opětovného použití je prováděna rozhodnutím Komise 2011/833/EU ze dne 12. prosince 2011 o opakovaném použití dokumentů Komise (Úř. věst. L 330, 14. 12. 2011, s. 39).  
<https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj>).

Pokud není uvedeno jinak, řídí se používání tohoto dokumentu licencí Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). To znamená, že používání je povoleno za předpokladu uvedení příslušných údajů (kreditů) a vyznačení případných změn.

Pro jakékoli použití nebo reprodukci prvků, které nejsou ve vlastnictví EU, může být nutné požádat o povolení přímo příslušné nositele práv. EU nevlastní autorská práva ve vztahu k jakýmkoli obrázkům, které nejsou opatřeny indikátorem autorských práv © Evropská unie.

KREDITY

Obrázek na obálce: © Maksym Yemelyanov & fizkes, stock.adobe.com



# Učitelé v Evropě

Kariéra, rozvoj a kvalita života

Zpráva Eurydice

Tento dokument vydala Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast (EACEA, Analýza politiky v oblasti vzdělávání a mládeže).

**Citace publikace:**

Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2023. *Učitelé v Evropě: Kariéra, rozvoj a kvalita života*. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie.

Konečné znění textu: březen 2021.

© Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast, 2023.

© Dům zahraniční spolupráce, 2023.

Obsah publikace může být reprodukován, podmínkou je uvedení odkazu na zdroj (citace).

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency  
Education and Youth Policy Analysis  
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)  
B-1049 Brussels  
E-mail: [eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto:eacea-eurydice@ec.europa.eu)  
Website: <http://ec.europa.eu/eurydice>



## PŘEDMLUVA

---

Učitelé jsou ve vzdělávání těmi, kdo působí v první linii. Motivovaní učitelé jsou jedním ze základních předpokladů úspěšného vzdělávacího systému, v němž mohou žáci z různých prostředí prospívat a naplno rozvinout svůj potenciál. Přejít od prezenčního k distančnímu vzdělávání v důsledku celosvětové zdravotní krize ještě více zdůraznil zásadní úlohu učitelů při poskytování rovných a kvalitních příležitostí ke vzdělávání všem žákům.



Tato krize ukázala silné stránky našich vzdělávacích systémů, ale také jejich slabiny, a udělila nám důležité lekce, jak se přizpůsobit kontextu doby. Krize od nás vyžadovala, abychom zlepšili digitální vzdělávání a vybavili učitele odpovídajícími a náležitými dovednostmi. Krize také zdůraznila potřebu investovat do společného úsilí a dále posilovat úžasného ducha naší vzdělávací komunity napříč Evropou. Čím více budeme spolupracovat, tím více můžeme vytvořit nových zajímavých příležitostí. Mezi takové příležitosti patří Pedagogické akademie Erasmus a eTwinning; a pro obě iniciativy jsou učitelé zásadní. Pedagogické akademie Erasmus vytvářejí společenství se zkušenostmi z praxe, zejména v oblasti přípravného vzdělávání učitelů a jejich dalšího vzdělávání, zatímco eTwinning představuje společenství, v němž se učitelé mohou naučit, jak si osvojit inovativní metody výuky a podporovat žáky, zatímco jsou doma.

Naše Sdělení o *dosazení Evropského prostoru vzdělávání do roku 2025* činí z učitelů středobod vzdělávání. Navrhli jsme konkrétní opatření, jako je revidovaný rámec mobility ve vzdělávání, který učitelům umožní překonat překážky a využívat výhod cestování do zahraničí za vzděláváním, jakmile budou zrušena omezení spojená se šířením nemoci COVID-19. Komise rovněž plánuje vypracovat evropský poradenský nástroj pro rozvoj národních kariérních rámců, které podpoří kariérní postup učitelů.

Tato nová zpráva zkoumá klíčové politické otázky, které mají dopad na učitele v nižším sekundárním vzdělávání v celé Evropě. Zpráva propojuje kvalitativní údaje Eurydice o národních politikách a legislativě s kvantitativními údaji z mezinárodního výzkumu o vyučování a učení (TALIS) zaměřeného na realitu ve školách a názory a postoje učitelů. Analýza ukazuje, jak mohou národní politiky a předpisy přispět k posílení a podpoře učitelské profese.

Jsem přesvědčena, že tato zpráva bude velkým přínosem pro tvůrce vzdělávací politiky a další zúčastněné strany na národní i evropské úrovni. Doufám, že členské státy EU inspiruje a podpoří při výměně osvědčených postupů, při vzájemném učení se a při práci na vytvoření silného a efektivního Evropského prostoru vzdělávání.

Mariya Gabriel

Komisařka pro  
inovace, výzkum, kulturu,  
vzdělávání a mládež



# OBSAH

---

<b>Předmluva</b>	<b>5</b>
<b>Seznam obrázků</b>	<b>9</b>
<b>Kódy a zkratky</b>	<b>11</b>
<b>Shrnutí</b>	<b>13</b>
Hlavní zjištění	14
Závěry ze zprávy	17
<b>Úvod</b>	<b>25</b>
Politické souvislosti	25
Obsah a struktura zprávy	27
Zaměření zprávy a zdroje informací	28
<b>KAPITOLA 1: Atraktivita učitelského povolání</b>	<b>31</b>
1.1. Profesní krize učitelství: hlavní výzvy pro vlády	32
1.2. Pracovní podmínky	36
1.3. Kariéra učitele	52
1.4. Závěry	60
<b>Kapitola 2: Přípravné vzdělávání učitelů a uvádění do profese</b>	<b>63</b>
2.1. Přípravné vzdělávání učitelů	64
2.2. Uvádění do profese učitele	76
2.3. Závěry	84
<b>Kapitola 3: Další vzdělávání</b>	<b>87</b>
3.1. Účast učitelů na dalším vzdělávání	88
3.2. Status dalšího vzdělávání v předpisech nejvyšší úrovně	93
3.3. Placené studijní volno	97
3.4. Plánování dalšího vzdělávání na úrovni školy	100
3.5. Koordináční orgány dalšího vzdělávání	103
3.6. Závěry	106
<b>Kapitola 4: Hodnocení učitelů</b>	<b>109</b>
4.1. Rozsah a četnost hodnocení učitelů	109
4.2. Cíle a důsledky hodnocení učitelů	114
4.3. Hodnotitelé	118
4.4. Metody hodnocení	122
4.5. Závěry	126
<b>Kapitola 5: Mezinárodní mobilita</b>	<b>129</b>
5.1. Míra mobility učitelů v nižším sekundárním vzdělávání	130
5.2. Cíle mezinárodní mobility učitelů	132
5.3. Vliv vyučovaného předmětu	133
5.4. Načasování mezinárodní mobility během učitelské kariéry	134
5.5. Programy financování mezinárodní mobility	136
5.6. Závěry	140
<b>KAPITOLA 6: „WELL-BEING“ – spokojenost učitelů v práci</b>	<b>143</b>
6.1. Úrovně stresu	144
6.2. Zdroje stresu: role úkolů a odpovědnosti	145
6.3. Zdroje stresu: vliv systémových prvků a pracovních podmínek	146
6.4. Závěry	152

<b>Bibliografie</b>	<b>155</b>
<b>Glosář</b>	<b>159</b>
I. Definice	159
II. Klasifikace ISCED	166
<b>Metodická poznámka</b>	<b>169</b>
<b>Přílohy</b>	<b>173</b>
Příloha I: Kontext	173
Příloha I.1: Stupně v kariérním systému učitelů a podmínky kariérního postupu, nižší sekundární vzdělávání, 2019/20 (údaje k obrázkům 1.12 a 1.13)	173
Příloha I.2: Alternativní cesty k získání učitelské kvalifikace, všeobecné nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2), 2019/20 (Údaje k oddílu 2.1.3)	176
Příloha I.3: Názvy a internetové stránky národních orgánů/agentur odpovědných za podporu dalšího vzdělávání učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, 2019/20 (údaje k obrázku 3.10)	182
Příloha I.4: Hodnotitelé zapojení do hodnocení učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20 (doplnění obrázku 4.6).	183
Příloha I.5: Název (názvy), cílová skupina, cílové země a délka trvání mobility centrálně financovaných programů na podporu mezinárodní mobility učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, 2019/20 (údaje k obrázku 5.5)	183
Příloha II: Statistické tabulky	185
<b>Poděkování</b>	<b>187</b>

# SEZNAM OBRÁZKŮ

<b>Úvod</b>	<b>25</b>
Obrázek 1: Země zahmuté do analýzy, 2018/20	29
<b>Kapitola 1: Atraktivita učitelského povolání</b>	<b>31</b>
Obrázek 1.1: Hlavní problémy v oblasti poptávky a nabídky učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20	33
Obrázek 1.2: Podíl učitelů nižšího sekundárního vzdělávání podle věkových skupin, 2018	35
Obrázek 1.3: Zaměstnanecský status plně kvalifikovaných učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20	38
Obrázek 1.4: Podíl učitelů nižšího sekundárního vzdělávání s trvalým pracovním poměrem / smlouvou na dobu určitou, 2018	39
Obrázek 1.5: Podíl učitelů nižšího sekundárního vzdělávání se smlouvou na dobu určitou podle věkových skupin, 2018	40
Obrázek 1.6: Podíl času, který učitelé nižšího sekundárního vzdělávání věnují činnostem souvisejícím s jejich prací, učitelé na plný úvazek, EU, 2018	41
Obrázek 1.7: Oficiální definice složek pracovní zátěže v rámci pracovní doby učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, 2019/20	42
Obrázek 1.8: Oficiální definice týdenní pracovní zátěže (v hodinách) učitelů s plným úvazkem ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20	43
Obrázek 1.9: Průměrná pracovní doba a podíl času věnovaný různým úkolům podle kvartilů, učitelé nižšího sekundárního vzdělávání s plným úvazkem, EU, 2018	45
Obrázek 1.10: Podíl učitelů spokojených se svými platy a rozdíl mezi skutečným průměrným ročním hrubým platem učitelů (EUR) a HDP na obyvatele, nižší sekundární vzdělávání, 2018/19	48
Obrázek 1.11: Oficiální věk odchodu do důchodu učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, 2019/20	51
Obrázek 1.12: Typy kariérního systému plně kvalifikovaných učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20	53
Obrázek 1.13: Role odpracovaných let, dalšího vzdělávání a hodnocení učitelů jako požadavků pro kariérní postup v jednoúrovňovém a víceúrovňovém kariérním systému, nižší sekundární vzdělávání, 2019/20	55
Obrázek 1.14: Existence kompenzačních mechanismů, které mají učitelé v jednoúrovňových kariérních systémech k dispozici pro pokrytí specifických rolí podle předpisů nadřízených orgánů, nižší sekundární vzdělávání, 2019/20	58
Obrázek 1.15: Šest typů kariérní dráhy učitele	60
<b>Kapitola 2: Přípravné vzdělávání učitelů a uvádění do profese</b>	<b>63</b>
Obrázek 2.1: Minimální úroveň a minimální celková délka běžného přípravného vzdělávání učitelů (v počtu let) pro práci v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20	65
Obrázek 2.2: Podíl učitelů působících na nižší sekundární úrovni podle nejvyššího dosaženého vzdělání, 2018	67
Obrázek 2.3: Minimální délka přípravného vzdělávání učitelů, profesní přípravy a praxe ve škole (v ECTS), v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20	70
Obrázek 2.4: Podíl učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání, kteří absolvovali formální vzdělávání nebo program profesní přípravy zahrnující obsah, pedagogiku a praxi ve třídě, 2018	73
Obrázek 2.5: Alternativní cesty k získání učitelské kvalifikace a jejich délka, nižší sekundární vzdělávání, 2019/20	74
Obrázek 2.6: Status a délka uvádění do praxe pro učitele v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20	77
Obrázek 2.7: Podíl učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání, kteří se jako začínající učitelé zúčastnili formálních nebo neformálních programů uvádění do praxe, 2018	79
Obrázek 2.8: Povinné složky uvádění učitelů do praxe v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20	81
Obrázek 2.9: Hodnocení učitelů v nižším sekundárním vzdělávání na konci uváděcího období, 2019/20	83
<b>Kapitola 3: Další vzdělávání</b>	<b>87</b>
Obrázek 3.1: Účast učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání na dalším vzdělávání, 2018	88
Obrázek 3.2: Podíl učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání, kteří se během 12 měsíců před průzkumem zúčastnili různých typů aktivit dalšího vzdělávání, úroveň EU, 2018	89
Obrázek 3.3: Podíl různých témat dalšího vzdělávání, kterým se věnují učitelé působící v nižším sekundárním vzdělávání, úroveň EU, 2018	91
Obrázek 3.4: Účast učitelů na aktivitách dalšího vzdělávání podle průměrného počtu témat a typů, 2018	92
Obrázek 3.5: Status dalšího vzdělávání učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání a minimální počet definovaných hodin dalšího vzdělávání, 2019/20	93
Obrázek 3.6: Placené studijní volno, které mají učitelé působící v nižším sekundárním vzdělávání k dispozici za rok, 2019/20	97
Obrázek 3.7: Podíl učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že další vzdělávání koliduje s jejich pracovní dobou, a dostupnosti placeného studijního volna na 1–4 týdny ročně, 2018	99
Obrázek 3.8: Požadavek orgánů nejvyšší úrovně, aby školy nižší sekundární úrovně měly plán dalšího vzdělávání, 2019/20	101
Obrázek 3.9: Podíl učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání, jejichž ředitelé „často“ nebo „velmi často“ pro svou školu zpracovávali plán dalšího vzdělávání během 12 měsíců před průzkumem, 2018	103
Obrázek 3.10: Koordinační agentura pro další vzdělávání (externí subjekt), 2019/20	104

<b>Kapitola 4: Hodnocení učitelů</b>	<b>109</b>
Obrázek 4.1: Existence a četnost hodnocení učitelů v nižším sekundárním vzdělávání podle předpisů nejvyšších orgánů, 2019/20	110
Obrázek 4.2: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání působících ve školách, kde ředitelé uvádějí četnost jejich hodnocení, 2018	113
Obrázek 4.3: Hlavní cíle hodnocení učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20	114
Obrázek 4.4: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání působících ve školách, kde ředitelé uvádějí, že po hodnocení následují diskuse o nápravě, podle četnosti, 2018	116
Obrázek 4.5: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, kteří shledali, že zpětná vazba získaná během posledních 12 měsíců měla pozitivní dopad, 2018	117
Obrázek 4.6: Hodnocení učitelů jako interní a/nebo externí proces v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20	119
Obrázek 4.7: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání působících ve školách, kde ředitel uvádí četnost hodnocení podle hodnotitele, úroveň EU, 2018	121
Obrázek 4.8: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání působících ve školách, kde ředitel uvádí, že je hodnotitelem učitelů, podle četnosti hodnocení, 2018	122
Obrázek 4.9: Metody používané pro hodnocení učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20	123
Obrázek 4.10: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání působících ve školách, kde ředitelé uvádějí, že v rámci hodnocení učitelů využívají sebehodnocení jejich práce, 2018	125
<b>Kapitola 5: Mezinárodní mobilita</b>	<b>129</b>
Obrázek 5.1: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, kteří pobývali v zahraničí, v roce 2018 a v roce 2013	131
Obrázek 5.2: Podíl učitelů účastnících se mobilít v nižším sekundárním vzdělávání podle profesních důvodů pro výjezd do zahraničí, úroveň EU, 2018	132
Obrázek 5.3: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, kteří pobývali v zahraničí z profesních důvodů, podle vyučovaných předmětů, úroveň EU, 2018	134
Obrázek 5.4: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, kteří pobývali v různých obdobích v zahraničí (během studia a/nebo během učitelského působení), 2018	135
Obrázek 5.5: Systémy financování spravované orgány nejvyšší úrovně na podporu mezinárodní mobility učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20	137
Obrázek 5.6: Podíl učitelů účastnících se mobilít v nižším sekundárním vzdělávání, kteří vyjeli do zahraničí z profesních důvodů s podporou programu mobility, 2018	139
<b>Kapitola 6: „WELL-BEING“ – spokojenost učitelů v práci</b>	<b>143</b>
Obrázek 6.1: Podíl učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, kteří v práci zažívají „poměrně dost“ nebo „hodně“ stresu, 2018	144
Obrázek 6.2: Podíl učitelů, kteří uvedli, že následující problémy způsobují „poměrně dost“ nebo „hodně“ stresu, nižší sekundární vzdělávání, EU, 2018	145
Obrázek 6.3: Skóre indexu stresu učitelů versus hodnocení jako podmínka kariérního postupu, nižší sekundární vzdělávání, 2018	147
Obrázek 6.4: Počet zemí/regionů, kde mají vybrané aspekty profesního života učitelů nižšího sekundárního vzdělávání statisticky významný dopad na skóre indexu stresu, 2018	150



## KÓDY A ZKRATKY

---

### Kódy zemí

<b>EU</b>	Evropská unie	<b>CY</b>	Kypr	<b>UK</b>	Spojené království
<b>BE</b>	Belgie	<b>LV</b>	Lotyšsko	<b>UK-ENG</b>	Spojené království – Anglie
<b>BE fr</b>	Belgie – Francouzskojazyčné společenství	<b>LT</b>	Litva	<b>UK-WLS</b>	Spojené království – Wales
<b>BE de</b>	Belgie – Německojazyčné společenství	<b>LU</b>	Lucembursko	<b>UK-NIR</b>	Spojené království – Severní Irsko
<b>BE nl</b>	Belgie – Vlámské společenství	<b>HU</b>	Maďarsko	<b>UK-SCT</b>	Spojené království – Skotsko
<b>BG</b>	Bulharsko	<b>MT</b>	Malta	<b>Země EHP a kandidátské země</b>	
<b>CZ</b>	Česká republika	<b>NL</b>	Nizozemsko	<b>AL</b>	Albánie
<b>DK</b>	Dánsko	<b>AT</b>	Rakousko	<b>BA</b>	Bosna a Hercegovina
<b>DE</b>	Německo	<b>PL</b>	Polsko	<b>CH</b>	Švýcarsko
<b>EE</b>	Estonsko	<b>PT</b>	Portugalsko	<b>IS</b>	Island
<b>IE</b>	Irsko	<b>RO</b>	Rumunsko	<b>LI</b>	Lichtenštejnsko
<b>EL</b>	Řecko	<b>SI</b>	Slovinsko	<b>ME</b>	Černá Hora
<b>ES</b>	Španělsko	<b>SK</b>	Slovensko	<b>MK</b>	Severní Makedonie
<b>FR</b>	Francie	<b>FI</b>	Finsko	<b>NO</b>	Norsko
<b>HR</b>	Chorvatsko	<b>SE</b>	Švédsko	<b>RS</b>	Srbsko
<b>IT</b>	Itálie			<b>TR</b>	Turecko

### Statistické kódy

- (:) Údaje nejsou k dispozici  
(-) Údaj se nevyskytuje nebo je roven nule

### Zkratky a akronymy

#### Mezinárodně užívané zkratky

<b>ECTS</b>	European Credit Transfer and Accumulation System > Evropský systém přenosu a akumulace kreditů
<b>ICT</b>	Informační a komunikační technologie
<b>ISCED</b>	International Standard Classification of Education > Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání (viz Glosář)

#### Národní zkratky v jazyce jejich původu

<b>AHS</b>	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i>	<b>AT</b>
<b>GCSE</b>	<i>General Certificate of Secondary Education</i>	<b>UK-ENG/WLS/NIR</b>
<b>HAVO</b>	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	<b>NL</b>
<b>NMS</b>	<i>Neue Mittelschule</i>	<b>AT</b>
<b>PGCE</b>	<i>Postgraduate Certificate in Education</i>	<b>UK-ENG/WLS/NIR</b>
<b>VMBO</b>	<i>Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	<b>NL</b>
<b>VWO</b>	<i>Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>	<b>NL</b>
<b>ZŠ/G</b>	<i>Základní škola/Gymnázium</i>	<b>CZ</b>



## SHRnutí

---

Učitelé jsou v každém vzdělávacím systému <sup>(1)</sup> zásadní hnací silou v procesu učení žáků a „hrají nejdůležitější roli v tom, aby se ze vzdělávání stala plodná zkušenost“ <sup>(2)</sup>. Vypuknutí pandemie COVID-19 a rychlý přechod od prezenčního k distančnímu vzdělávání ještě více zdůraznily důležitou roli učitelů při poskytování rovného přístupu ke kvalitnímu vzdělávání všem žákům <sup>(3)</sup>.

Učitelství prochází již několik let krizí, přitahuje stále méně mladých lidí a ztrácí i ty, kteří se na učitelství připravovali. Mnoho evropských vzdělávacích systémů nyní trpí nedostatkem učitelů. Učitelské povolání se navíc vyvíjí a na učitele jsou „kladeny stále větší nároky, odpovědnost a očekávání“ <sup>(4)</sup>.

Národní a evropští tvůrci politik společně identifikovali problémy, které snižují atraktivitu učitelského povolání. Zároveň hledali řešení, jak zmírnit dopady nedostatku učitelů a udržet vysokou kvalitu výuky. Jsou zapotřebí reformy a nové přístupy v oblastech, jako je přípravné vzdělávání učitelů, další vzdělávání učitelů, pracovní podmínky, kariérní rámec, hodnocení učitelů a spokojenost učitelů v práci <sup>(5)</sup>. K vytvoření účinné politiky je však zapotřebí data o tom, co a za jakých okolností funguje.

Tato zpráva přispívá k diskusi v rozhodujících oblastech tím, že poskytuje data týkající se politik i reálné praxe. Kombinuje údaje Eurydice o národních právních předpisech s údaji o realitě ve školách a názorech a postojích učitelů z mezinárodního šetření OECD Teaching and Learning Survey (TALIS) <sup>(6)</sup>. Spojení těchto dvou zdrojů dat do jedné zprávy umožňuje pochopit dopad národních politik na chování učitelů a poskytuje podklady pro reformy založené na datech.

Zpráva se zaměřuje na učitele v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2) v Evropě a zahrnuje všech 27 členských států EU, dále Spojené království, Albánii, Bosnu a Hercegovinu, Švýcarsko, Island, Lichtenštejnsko, Černou Horu, Severní Makedonii, Norsko, Srbsko a Turecko.

Toto shrnutí přináší v bodech hlavní zjištění a závěry týkající se klíčových oblastí, jimiž se zpráva zabývá.

---

<sup>(1)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o budoucnosti evropských učitelů a školitelů, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020.

<sup>(2)</sup> Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů o vytvoření Evropského prostoru vzdělávání do roku 2025. 30. 9. 2020 KOM (2020) 625 v konečném znění, s. 9.

<sup>(3)</sup> Závěry Rady ze dne 16. června 2020 o řešení krize v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, způsobené onemocněním COVID-19, Úř. věst. C 212, 26. 6. 2020.

<sup>(4)</sup> OJ C 193, 9. 6. 2020, C 193/11.

<sup>(5)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020.

Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů. „Rozvoj škol a vynikající výuka poskytující výborný start do života“. SWD (2017) 165 v konečném znění. KOM (2017) 248 v konečném znění.

Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů o vytvoření Evropského prostoru vzdělávání do roku 2025. 30. 9. 2020 KOM (2020) 625 v konečném znění.

<sup>(6)</sup> <http://www.oecd.org/education/talis/>

## Hlavní zjištění

### Pracovní podmínky

- V EU má více než třetina učitelů mladších 35 let smlouvu na dobu určitou. Ve Španělsku, Itálii, Rakousku a Portugalsku jsou to více než dvě třetiny učitelů.
- Na úrovni EU věnují učitelé výuce méně než polovinu své pracovní doby. Podíl doby výuky se s počtem hodin, které učitelé věnují práci, snižuje.
- Učitelé jsou obecně nespokojeni se svými platy. Učitelé s platy nižšími než HDP na obyvatele obvykle vyjadřují vyšší míru nespokojenosti. Platy vyšší než HDP na obyvatele obvykle odpovídají vyšší spokojenosti s platem.

### Učitelské povolání

- Učitelské povolání je v Evropě organizováno buď ve formálních kariérních stupních s konkrétními rolemi, povinnostmi a souvisejícím platovým růstem nebo je koncipováno pouze z hlediska platového růstu.
- V zemích s formálními kariérními stupni je hodnocení učitelů a jejich další profesní rozvoj obvykle podmínkou kariérního postupu. V zemích, kde formální kariérní stupně neexistují, je kariérní postup závislý především na odpracovaných letech.
- Ve všech vzdělávacích systémech všech mohou učitelé vedle vyučování zastávat i jiné role, ačkoli příležitosti jsou obecně omezené.

### Přípravné vzdělávání učitelů a uvádění začínajících učitelů do praxe

- Pro práci učitele v nižším sekundárním vzdělávání se obvykle vyžaduje vysokoškolské vzdělání. Většina vzdělávacích systémů stanovuje minimální kvalifikaci na magisterské úrovni.
- Z údajů TALIS 2018 vyplývá, že nejvyšší dosažená kvalifikace učitelů obvykle odpovídá minimálnímu stanovenému požadavku.
- Přibližně 70 % učitelů uvedlo, že jejich formální vzdělání zahrnuje obsah předmětu, obecnou a předmětovou pedagogiku a praxi ve třídě. Téměř všechny vzdělávací systémy v Evropě vyžadují, aby přípravné vzdělávání učitelů zahrnovalo vedle akademických předmětů také odbornou přípravu (teoretickou i praktickou).
- Podíl odborné přípravy se značně liší a pohybuje se od 50 % celkové délky přípravného vzdělávání učitelů v Belgii (Francouzskojazyčném společenství), Irsku a na Maltě až po 8 % v Itálii a Černé Hoře.
- Méně než 50 % učitelů v Evropě se v průběhu svého prvního zaměstnání zúčastnilo nějaké formy programu podpory v začátku kariéry (uvvedení do praxe). Nicméně v zemích, kde je uvádění do praxe povinné, tuto zkušenost udává více učitelů.
- Zdá se, že nedávné reformy měly pozitivní dopad na účast nově kvalifikovaných učitelů v uvádění do praxe. V porovnání s celkovou populací učitelů v Evropě se uvádění do praxe na začátku kariéry zúčastnil vyšší podíl mladých učitelů (mladších 35 let).

## Další vzdělávání učitelů

- Vysoký podíl učitelů nižšího sekundárního vzdělávání se zapojuje do dalšího vzdělávání. Mezinárodní šetření TALIS 2018 ukazuje, že 93 % učitelů nižšího sekundárního vzdělávání v zemích EU se během 12 měsíců před průzkumem zúčastnilo alespoň jednoho typu aktivity profesního rozvoje. Před pandemií COVID-19 učitelé obvykle osobně navštěvovali kurz/seminář, četli odbornou literaturu nebo se účastnili vzdělávací konference.
- Mezi jednotlivými zeměmi existují značné rozdíly v rozsahu aktivit profesní přípravy, kterou učitelé absolvovali. V pobaltských zemích se učitelé během 12 měsíců před průzkumem zúčastnili v průměru pěti až šesti různých typů školení. Naproti tomu učitelé v Belgii (Francouzskojazyčném společenství) a ve Francii se zúčastnili dvou nebo tří různých typů školení.
- Téměř ve všech evropských zemích mají učitelé zákonnou povinnost účastnit se dalšího vzdělávání. Více než polovina evropských zemí kromě toho každému učiteli vyčleňuje čas na to, aby se účastnil dalšího vzdělávání, ať už povinně, nebo proto, že na něj má nárok.
- Tendenci účastnit se více typů dalšího vzdělávání mají učitelé v zemích, kde je čas na další vzdělávání pro každého učitele vymezen.
- Ve většině evropských zemí mají školy povinnost vypracovat plán koordinace dalšího vzdělávání učitelů na úrovni školy. V zemích, kde mají školy povinnost vypracovat plán dalšího vzdělávání, se učitelé obvykle účastní rozmanitějšího dalšího vzdělávání.
- Většina evropských zemí nabízí učitelům možnost čerpat placené studijní volno, aby se mohli zapojit do aktivit dalšího vzdělávání mimo školu. Zdá se, že učitelé, kteří měli možnost čerpat placené studijní volno na týden nebo déle, vnímali nižší míru konfliktu mezi dalším vzděláváním a svým pracovním rozvrhem.

## Hodnocení učitelů

- V naprosté většině evropských zemí vydaly orgány na nejvyšší úrovni předpisy, kterými se řídí hodnocení učitelů, zatímco v deseti vzdělávacích systémech mají v této oblasti plnou autonomii školy nebo místní orgány.
- Téměř ve všech zemích, kde je hodnocení učitelů ustanoveno, je cílem tohoto procesu poskytnout zpětnou vazbu k výkonu a tím učitelům pomoci jejich výkon zlepšit. Kromě toho má hodnocení učitelů často sumativní účel, protože slouží k rozhodování o povýšení, platovém postupu nebo odměnách.
- Přibližně dvě třetiny učitelů uvedly, že obdržená zpětná vazba byla užitečná pro zlepšení jejich práce. Analýza naznačuje pozitivní spojitost mezi existencí národního rámce pro hodnocení učitelů a skutečností, že učitelé považují obdrženou zpětnou vazbu za užitečnou.
- Vedle ostatních členů vedení školy, kolegů učitelů a externích hodnotitelů, provádí hodnocení učitelů ve většině případů ředitel školy.
- Hospitace ve třídě a rozhovory mezi učitelem a hodnotitelem jsou dvě nejzavedenější metody hodnocení učitelů. Z uvažovaných metod hodnocení je nejméně využíváno sebehodnocení učitelů. Existuje však 15 vzdělávacích systémů, kde je sebehodnocení povinnou součástí hodnocení učitelů.

## Mobilita

- Menšina učitelů v rámci EU (40,9 %) byla k datu šetření v roce 2018 alespoň jednou během své kariéry v zahraničí z profesních důvodů, jako student, nebo obojí.
- V letech 2013 až 2018 mělo možnost zažít mezinárodní mobilitu více učitelů. Mezi evropskými zeměmi/regiony, pro které jsou k dispozici údaje, se mobilita učitelů zvýšila o 16 procentních bodů.
- Ve srovnání s učiteli dalších čtyř hlavních předmětů (čtení, společenských věd, přírodních věd a matematiky) se výjezdů nejčastěji účastnili učitelé cizích jazyků. Přesto téměř 30 % učitelů moderních cizích jazyků dotazovaných v rámci EU nikdy nebylo v zahraničí z profesních důvodů.
- Zkušenost studenta s mobilitou je spojena s jeho pozdější mobilitou jako učitele. Učitelé všech evropských zemí zahrnutých do analýzy, kteří se zúčastnili výjezdu během svého přípravného vzdělávání, mají tendenci vyjet i jako praktikující učitelé.
- Programy EU jsou ve srovnání s národními nebo regionálními programy hlavním systémem financování mezinárodní mobility učitelů.
- Národní programy financování, které podporují učitele, aby strávili určitý čas v zahraničí za účelem profesního rozvoje, existují v menšině evropských zemí, především v západní a severní Evropě. Údaje naznačují, že účast na mezinárodní mobilitě je vyšší v zemích, kde orgány na nejvyšší úrovni vytvářejí národní systémy podpory profesních pobytů učitelů v zahraničí.

## „Well-being“ – spokojenost učitelů v práci

- Téměř polovina učitelů v Evropě uvádí vysokou míru stresu spojeného s prací. Učitelé uvádějí, že hlavními zdroji stresu jsou administrativní úkoly, měnící se požadavky nadřízených orgánů a odpovědnost za úspěšnost žáků.
- Vyšší úroveň stresu má spojitost s hodnocením podmiňujícím kariérní postup, vyšším počtem hodin, které učitelé věnují své práci, špatným chováním žáků a nižší mírou sebedůvěry při vedení žáků.
- Nižší úroveň stresu má spojitost s tím, že podmínkou kariérního postupu je další vzdělávání, se školním klimatem podněcujícím spolupráci, pocitem autonomie a sebedůvěrou při motivování žáků.



## Závěry ze zprávy

### Atraktivita učitelského povolání

#### Profesní krize učitelství: hlavní výzvy pro vlády

Vzdělávací systémy v celé Evropě čelí profesní krizi učitelského povolání. Většina zemí se potýká s obecným nedostatkem učitelů, který je někdy umocněn nerovnováhou v jejich rozdělení mezi předměty a geografické oblasti, stárnutím učitelské populace, předčasnými odchody z profese a nízkou mírou zápisů do přípravného vzdělávání učitelů. Mnoho vzdělávacích systémů čelí současně několika výzvám vyžadujícím strategie, jež mohou obnovit atraktivitu učitelství jako volby povolání. Vlády po celé Evropě zavádějí plány, jejichž cílem je omezit úbytek učitelů a které často směřují k přetváření přípravného vzdělávání učitelů, zlepšování pracovních podmínek, reformování profesní dráhy a modernizaci dalšího vzdělávání učitelů.

#### Pracovní podmínky

V Závěrech Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost <sup>(7)</sup> jsou pracovní podmínky označeny za zásadní prvek pro zvýšení atraktivity a prestiže učitelské profese. Tato zpráva analyzuje podmínky, za kterých jsou učitelé zaměstnáváni, pracovní dobu, platy a věk odchodu do důchodu.

Pokud jde o podmínky, za kterých jsou učitelé zaměstnáváni, ukazuje analýza, že na úrovni EU pracuje každý pátý učitel na základě smlouvy na dobu určitou. Tato nejistá pracovní situace se z velké části týká mladých učitelů. Na úrovni EU je mezi učiteli mladšími 35 let každý třetí zaměstnaný na dobu určitou a v některých zemích mají více než dvě třetiny mladých učitelů krátkodobé smlouvy. Zdá se, že vysoký podíl nejistých pracovních smluv mezi mladými učiteli přesahuje potřebnou flexibilitu vzdělávacích systémů potřebnou pro přizpůsobení se měnícím se scénářům, jako jsou demografické změny nebo potřeba dočasných náhrad. Země, které mají vysoký podíl smluv na dobu určitou, uvádějí, že je to z různých důvodů, jako jsou překážky v náborových procesech, vysoký podíl učitelů odcházejících do důchodu a dlouhodobý dopad nedávné hospodářské krize s následným snížením veřejných výdajů. Dopad vysokého podílu nejistých smluv soustředěných v prvních letech učitelské kariéry může hrát roli při rozhodování začínajících učitelů, zda zůstat, nebo opustit profesi, a také ovlivnit vnímání učitelství jako celkově neatraktivní volby povolání.

Pracovní doba učitelů je stanovena v každém evropském vzdělávacím systému. Jednotlivé země však mohou definovat různý rozsah pracovní doby: celkovou pracovní dobu, dobu výuky a/nebo dobu, po kterou musí být učitelé přítomní ve škole. Ve většině zemí, kde je stanovena celková pracovní doba, pracují učitelé na plný úvazek 40 hodin týdně, v rozmezí od 30 hodin v Řecku a Albánii po 42 hodin ve Švýcarsku a Lichtenštejnsku. Z údajů šetření TALIS vyplývá, že učitelé v Evropě odpracují v průměru 39 hodin týdně. Podle předpisů se délka vyučovací doby pohybuje od minimálně 12 hodin týdně v Turecku po maximálně 26 hodin týdně v Maďarsku. V EU učitelé s plným úvazkem uvádějí v průměru téměř 20 hodin výuky týdně. Dochází tedy k jasnému sblížení předpisů a praxe.

Při vykazování všech svých úkolů učitelé uvádějí, že výuce věnují méně než polovinu své pracovní doby. Úkoly přímo spojené s výukou (tj. plánování/příprava hodin a známkování/opravování) jim zabírají téměř čtvrtinu času. Druhou čtvrtinu zabírají ostatní úkoly, jako je administrativní práce, řízení školy, komunikace s rodiči atd. Rovnováha mezi těmito různými úkoly se dále mění se zvyšujícím se počtem hodin, které učitelé věnují práci. Učitelé, kteří pracují více hodin, mají totiž tendenci věnovat poměrně

(7) Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020.

méně času výuce a více času jiným úkolům. To může zajít až tak daleko, že výuce věnují pouze třetinu celkového času, který odpracují. Některé orgány nejvyšší úrovně přezkoumávají pracovní zátěž učitelů s cílem ulevit jim od zbytečných úkolů, přeorientovat úsilí na hlavní povinnosti a snížit čas věnovaný administrativním požadavkům.

Platy učitelů se v Evropě velmi liší, stejně jako spokojenost učitelů s výdělkem. V EU je se svým platem spokojeno nebo velmi spokojeno méně než 40 % učitelů. V mnoha zemích, kde je skutečný průměrný hrubý plat učitelů nižší než národní HDP na obyvatele, vyjadřují učitelé nízkou spokojenost se svým výdělkem. Platí to však i naopak. V zemích, kde jsou průměrné platy vyšší než HDP na obyvatele, vyjadřují učitelé se svými platy vyšší spokojenost. Z údajů vyplývá, že v případě nespokojenosti učitelů s jejich platy mohou hrát roli i další specifické okolnosti, jako je pomalý a/nebo mírný vývoj platů během kariéry nebo dlouhá období stagnace v důsledku nižších investic vlád do veřejných výdajů. Při přehodnocování platových politik by mohlo zohlednění tempa růstu platů i jejich celkové úrovně přispět ke zvýšení spokojenosti se mzdou. Zatraktivnění platů učitelů by také mohlo hrát roli při ovlivňování volby mladých lidí na jejich profesní dráze.

Věk odchodu učitelů do důchodů se vyvíjí podobně jako v jiných odvětvích. Ve většině evropských zemí odcházejí učitelé do důchodu zpravidla v 65 letech. Vzdělávací systémy, které umožňují učitelům odejít do důchodu dříve, navíc postupně věk odchodu zvyšují. Mimoto již zmizely předpisy, které umožňují dřívější odchod do důchodu ženám než mužům, nebo se plánuje, že v příštím desetiletí vymizí.

## Kariéra

V Evropě existují dva hlavní kariérní modely pro učitele. První z nich, tzv. víceúrovňový kariérní systém, je uspořádán do formálních kariérních stupňů, po kterých učitelé postupují. Druhý, tzv. jednoúrovňový, nemá formální kariérní stupně a kariérní postup je založen na posunu v platové tabulce.

První model umožňuje učitelům rozrůznit jejich práci v závislosti na dosažené úrovni. Každá úroveň je obvykle spojena s vyšším platem a o kariérním postupu se rozhoduje na základě kombinace kritérií, jako počet odpracovaných let, splnění požadavků na další vzdělávání a výsledky hodnocení. Jednoúrovňový model poskytuje příležitosti k rozrůznění rolí také, ačkoli mechanismy odměňování nejsou vždy dopředu stanoveny. O postupu se obvykle rozhoduje na základě počtu odpracovaných let.

Víceúrovňové kariérní systémy se obvykle vyvíjejí určitým směrem, jako třeba k řídicím funkcím. To dobré učitele, kteří chtějí postupovat, stále více vytlačuje z výuky, místo aby je to v ní udrželo. Stejně tak se jiné víceúrovňové kariérní systémy směrem k řídicím funkcím vůbec vyvíjet nemusejí a učitelům, kteří o to stojí, neposkytují příležitost vyzkoušet si tento druh odpovědnosti.

Ve vzdělávacích systémech s jednoúrovňovým kariérním systémem může absence předem stanoveného kariérního systému umožnit učitelům flexibilitu potřebnou k tomu, aby se mohli vyvíjet různými směry v závislosti na svých osobních přáních a talentu, jakož i na potřebách školy. V těchto vzdělávacích systémech je však často omezena rozmanitost rolí a odpovědností, chybí formální uznání a v některých případech i finanční/časová kompenzace.

Pro oba modely platí, že je zde prostor pro reflexi a reformu prostřednictvím formulování takových kariérních cest, které umožňují učitelům rozvíjet se v různých rolích v závislosti na potřebách školy a systému, jakož i na přáních, talentu a životních plánech učitelů samotných. Vypracování takových cest zahrnuje také vyjasnění otázek týkajících se mechanismů kompenzace a odměn, zvážení formálního uznání a přizpůsobení kritérií používaných pro kariérní postup. Učitelství by mělo přestat být vnímáno jako izolovaná profese s omezeným nebo žádným kariérním vývojem a místo toho by se mělo stát součástí širší rodiny profesí v rámci školního vzdělávání. Vytvoření národních kariérních rámců by mohlo být výchozím bodem pro politiku týkající se kariérních systémů, které učitelům poskytují

rozmanité příležitosti a propojují různé profese školního vzdělávání. Ty by naopak mohly hrát příznivou roli při zvyšování atraktivity učitelského povolání.

### **Přípravné vzdělávání učitelů**

Výzkumní pracovníci a političtí představitelé se shodují na tom, že vzdělávání učitelů má význam pro kvalitu výuky a výsledky učení žáků. Kvalitní přípravné vzdělávání a účinná podpora začínajících učitelů pomáhají předcházet úbytku učitelů a mají obecně pozitivní dopad na atraktivitu učitelského povolání.

Běžné přípravné vzdělávání učitelů je v Evropě organizováno jako souběžný a následný model studia. Ve více než polovině evropských vzdělávacích systémů jsou k dispozici oba modely. Několik vzdělávacích systémů kromě toho zavedlo alternativní cesty vedoucí k získání učitelské kvalifikace. Podle údajů mezinárodního šetření TALIS 2018 však počet učitelů kvalifikovaných touto alternativní cestou zůstává zanedbatelný.

Ve většině evropských vzdělávacích systémů vedou programy přípravného vzdělávání učitelů nižšího sekundárního vzdělávání k získání magisterského titulu (ISCED 7). V ostatních zemích je minimální požadovanou kvalifikací bakalářské vzdělání (ISCED 6). Údaje z šetření TALIS 2018 naznačují, že nejvyšší dosažené vzdělání učitelů v praxi obvykle odpovídá minimálnímu požadavku stanovenému v předpisech vydávaných na nejvyšší úrovni, které se týkají přípravného vzdělávání učitelů.

Obsah přípravného vzdělávání učitelů je jedním z klíčových faktorů ovlivňujících jeho kvalitu. Základními složkami efektivního přípravného vzdělávání učitelů jsou znalosti předmětu, pedagogická teorie a dostatečná praxe ve třídě<sup>(8)</sup>. Ačkoli téměř všechny vzdělávací systémy vyžadují, aby byla do programů přípravného vzdělávání spolu s akademickými předměty zahrnuta i odborná příprava, její délka se v jednotlivých zemích značně liší. Podíl odborné přípravy se pohybuje od 50 % celkové délky přípravného vzdělávání učitelů v Belgii (Francouzskojazyčném spol.), Irsku a na Maltě, až po 8 % v Itálii a Černé Hoře. Praxe na školách je regulována přibližně v polovině evropských vzdělávacích systémů.

Podle výsledků šetření TALIS 2018 téměř 70 % všech učitelů v EU uvádí, že byli proškoleni ve všech třech základních složkách (obsah předmětu, obecná a předmětová pedagogika a praxe ve třídě). Ve Španělsku, Francii a Itálii je však tento podíl nižší než 60 %. Zdá se, že ve srovnání s celkovou učitelskou populací má větší prospěch z komplexního vzdělávání učitelů nová generace učitelů (mladší 35 let). V EU absolvovalo formální vzdělávání nebo odbornou přípravu zahrnující všechny tři základní složky 75 % mladých učitelů.

### **Uvádění začínajících učitelů do praxe**

Podpora učitelů v počátečních fázích jejich profesní dráhy má zásadní význam nejen pro zvýšení kvality výuky, ale také pro snížení počtu odchodů z profese<sup>(9)</sup>. Ve většině evropských vzdělávacích systémů mají začínající učitelé přístup k postupnému zaškolování, které obvykle trvá jeden rok. Téměř ve všech těchto vzdělávacích systémech je uvedení do praxe povinné. Postupné uvádění do praxe pro nově kvalifikované učitele bylo nedávno zavedeno ve Vlámském společenství Belgie, v Litvě, Rakousku a Norsku.

Navzdory politickým snahám a platné legislativě se učitelé uvádění do praxe účastní stále poměrně málo. Údaje z šetření TALIS 2018 ukazují, že během svého prvního zaměstnání se v EU uvedení do praxe zúčastnilo 43,6 % učitelů. Při srovnání mladých učitelů (mladších 35 let) s celkovou učitelskou

<sup>(8)</sup> Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů ze dne 30. května 2017 o rozvoji škol a vynikající výuce pro skvělý start do života, KOM (2017) 248 v konečném znění.

<sup>(9)</sup> Tamtéž.

populací lze na úrovni EU pozorovat nepatrný pozitivní trend (plus 2,2 procentního bodu). V osmi vzdělávacích systémech <sup>(10)</sup> je ve srovnání s celkovou populací učitelů nicméně účast mladých učitelů na zaškolovacích aktivitách méně pravděpodobná. To poukazuje na možnou existenci určitých překážek, které účasti v uvádění do praxe brání (např. ve Španělsku a Itálii je zaškolování dostupné pouze učitelům s trvalým pracovním poměrem). Zdá se, že předpisy vydávané na nejvyšší úrovni, které se týkají uvádění do praxe, přispívají k tomu, že se učitelé uvádění do praxe účastní. V zemích, kde je uvádění nově kvalifikovaných učitelů do praxe povinné, se úvodního zaškolování během svého prvního zaměstnání zúčastnilo 47,2 % učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, zatímco v ostatních zemích byl tento poměr výrazně nižší (30,7 %).

Uvádění do praxe může být koncipováno různými způsoby a zahrnovat různé aktivity. Mentoring a aktivity profesního rozvoje jsou dva nejrozšířenější povinné prvky postupného uvádění začínajících učitelů do praxe. Ačkoli se zdá, že během uvádění do praxe je obzvláště nápomocná snížená výuková/pracovní zátěž, upravuje ji jen 10 vzdělávacích systémů <sup>(11)</sup>. Týmová výuka se zkušenějšími učiteli je povinná jen zřídka.

Velmi rozšířeným přístupem je v Evropě hodnocení začínajících učitelů na konci adaptačního období. Jeho cílem je potvrdit pracovní poměr v případě, že k úvodnímu hodnocení dochází během zkušební doby <sup>(12)</sup>, nebo přispívá k potvrzení učitelské kvalifikace, pokud je uvedení do praxe součástí kvalifikační cesty <sup>(13)</sup>. V Litvě, Švýcarsku a Lichtenštejnsku je jediným účelem hodnocení učitelů na konci adaptačního období poskytnutí zpětné vazby.

### Další vzdělávání učitelů

Společné evropské cíle v oblasti vzdělávání zdůrazňují, že aby mohli učitelé kvalitně vyučovat a učit se, musí se zapojit do dalšího vzdělávání. Téměř ve všech evropských zemích považují orgány nejvyšší úrovně další vzdělávání za profesní povinnost učitele nebo za jednu z jeho zákonem stanovených povinností. V souladu s tím údaje z šetření TALIS 2018 ukazují, že se do aktivit dalšího vzdělávání zapojuje vysoký podíl evropských učitelů nižšího sekundárního vzdělávání. V zemích EU se 92,5 % učitelů nižšího sekundárního vzdělávání zúčastnilo alespoň jednoho typu aktivity profesního rozvoje během 12 měsíců před průzkumem.

V závěrech Rady o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost se zdůrazňuje, že je důležité, aby se učitelé účastnili „různých modelů odborné přípravy, zahrnující výuku prezenční, virtuální, tzv. „blended“ learning <sup>(14)</sup> a učení založené na pracovní zkušenosti“ <sup>(15)</sup>. Analýza se proto zaměřila na účast učitelů na rozmanitých aktivitách v oblasti dalšího vzdělávání.

Z údajů šetření TALIS 2018 vyplývá, že v EU se učitelé v průměru zúčastnili tří až čtyř různých typů aktivit profesního rozvoje během 12 měsíců před zmíněným průzkumem. Před pandemií COVID-19 učitelé obvykle osobně navštěvovali kurz/seminář, četli odbornou literaturu nebo se účastnili vzdělávací konference. Mezi jednotlivými zeměmi existují značné rozdíly. Učitelé v pobaltských zemích se během 12 měsíců před průzkumem zúčastnili pěti až šesti různých typů vzdělávání. Naproti tomu učitelé v Belgii (Francouzskojazyčném společenství) a ve Francii se zúčastnili dvou nebo tří různých typů školení.

---

<sup>(10)</sup> Česko, Španělsko, Itálie, Kypr, Litva, Maďarsko, Rumunsko a Slovensko.

<sup>(11)</sup> Německo, Francie, Litva, Lucembursko, Maďarsko, Slovinsko, Spojené království (Anglie, Wales a Skotsko) a Norsko.

<sup>(12)</sup> Vlámské společenství v Belgii, Španělsko, Francie, Chorvatsko, Itálie, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Rakousko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Spojené království (Anglie, Wales a Severní Irsko) a Bosna a Hercegovina.

<sup>(13)</sup> Německo, Francie, Chorvatsko, Kypr, Lucembursko, Malta, Rumunsko, Slovinsko, Spojené království (Skotsko), Černá Hora, Severní Makedonie a Srbsko.

<sup>(14)</sup> Pozn. red.: tzv. „blended“ forma studia kombinuje prezenční a distanční formu výuky

<sup>(15)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, s. 11.

Z údajů vyplývá, že některé předpisy vydávané na nejvyšší úrovni mohou mít vliv na účast učitelů v dalším vzdělávání. V zemích, které na další vzdělávání učitelů vyčleňují určitý čas, se učitelé obvykle účastní rozmanitějšího dalšího vzdělávání. Více než polovina evropských zemí v současné době poskytuje každému učiteli určitý čas na další vzdělávání, které je buď povinné, nebo má na ně učitel nárok. V 18 vzdělávacích systémech je další vzdělávání povinné pro všechny učitele v nižším sekundárním vzdělávání<sup>(16)</sup>. Obvykle bývá povinných přibližně 18 hodin dalšího vzdělávání ročně. V osmi vzdělávacích systémech má každý učitel na určitý čas na další vzdělávání nárok<sup>(17)</sup>. Nejčastější praxí je poskytnutí přibližně pěti pracovních dnů na další vzdělávání ročně.

Dalším způsobem, jak vyčlenit čas na další vzdělávání učitelů, je poskytnutí placeného studijního volna. To je obzvláště důležité pro aktivity spojené s odbornou přípravou, které učitelé sami iniciují, a které jsou uskutečňovány mimo školu. Z údajů vyplývá, že většina evropských zemí nabízí učitelům možnost čerpat placené studijní volno. Nejčastěji se jedná o krátké placené studijní volno (do jednoho týdne). Údaje ze šetření TALIS 2018 nicméně naznačují, že délka volna může být důležitá. Učitelé, kteří měli možnost vzít si placené studijní volno na týden nebo déle, vnímali nižší míru konfliktu mezi dalším vzděláváním a svým pracovním rozvrhem. To nebyl případ těch, jejichž studijní volno bylo kratší.

Plánování dalšího vzdělávání učitelů na úrovni školy je nezbytné pro vyvážení vzdělávacích potřeb jednotlivých učitelů a celé organizace a pro stanovení priorit. Vypracovat plán dalšího vzdělávání učitelů (obvykle každoročně) je ve většině evropských vzdělávacích systémů pro školy povinné. Z údajů šetření TALIS 2018 vyplývá, že učitelé se účastnili rozmanitějších aktivit dalšího vzdělávání v zemích, kde mají školy povinnost vypracovat plán dalšího vzdělávání učitelů. Plánování dalšího profesního rozvoje se však ředitelé škol nižšího sekundárního vzdělávání nevěnují tak často. Z údajů vyplývá, že v EU mělo přibližně 56,2 % učitelů nižšího sekundárního vzdělávání ředitele, kteří během 12 měsíců před uskutečněným průzkumem „často“ nebo „velmi často“ pracovali na plánu profesního rozvoje své školy. Tento podíl byl výrazně vyšší (65,6 %) v zemích, kde školy musí mít plán dalšího vzdělávání učitelů.

Aktivity v oblasti dalšího vzdělávání učitelů mohou také vyžadovat koordinaci a plánování na nejvyšší úrovni. Mnoho evropských zemí má orgán nebo agenturu, která je odpovědná za poskytování podpory učitelům nižšího sekundárního vzdělávání v oblasti dalšího vzdělávání. Taková organizace obvykle poskytuje informace o dostupných (nebo akreditovaných) programech dalšího vzdělávání nebo spravuje digitální informační platformy, ve kterých je možné vyhledávat. Agentura odpovědná za další vzdělávání učitelů často sama organizuje a realizuje aktivity dalšího vzdělávání a poskytuje metodickou podporu.

## Hodnocení

Většina evropských zemí má jasný soubor pravidel, jimiž se řídí hodnocení učitelů, evaluace a zpětná vazba. V naprosté většině evropských vzdělávacích systémů je hodnocení učitelů regulováno orgány na nejvyšší úrovni, přičemž ve 20 z nich je stanovena četnost těchto hodnocení. Ve zbývajících vzdělávacích systémech<sup>(18)</sup> hodnocení učitelů vrcholnými orgány regulováno není a školy nebo místní orgány mají v této záležitosti plnou autonomii.

Průzkum TALIS 2018 ukazuje, že hodnocení učitelů je v evropských zemích běžnou praxí. V Evropě však existují určité geografické rozdíly, pokud jde o četnost hodnocení. Hodnocení učitelů se nejčastěji provádí ve třech pobaltských zemích, několika východních zemích, Spojeném království (Anglii),

<sup>(16)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné společenství), Bulharsko, Kypr, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Rakousko, Portugalsko, Rumunsko, Slovinsko, Finsko, Spojené království (Skotsko), Albánie, Bosna a Hercegovina, Černá Hora, Severní Makedonie a Srbsko.

<sup>(17)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné společenství), Česko, Chorvatsko, Itálie, Litva, Nizozemsko, Švédsko a Island.

<sup>(18)</sup> Bulharsko, Dánsko, Irsko, Řecko, Nizozemsko, Finsko, Spojené království (Skotsko), Island, Norsko a Turecko.



Švédsku a Turecku, kde 90 % a více učitelů pracuje ve školách, v nichž jsou hodnoceni alespoň jednou ročně. Naopak v západní a jižní Evropě a ve Finsku jsou učitelé hodnoceni méně často.

Téměř ve všech zemích, kde je hodnocení učitelů regulováno, je cílem tohoto procesu poskytnout učitelům zpětnou vazbu k jejich výkonu a pomoci jim tak se zlepšit. Závěry Rady o „evropských učitelích a školitelích pro budoucnost“ označují zpětnou vazbu učitelům za klíčový prvek podpory zlepšování práce učitelů<sup>(19)</sup>. Údaje šetření TALIS naznačují, že v zemích, které mají národní rámec pro hodnocení učitelů, považuje zpětnou vazbu, kterou dostávají, za užitečnou více učitelů než v zemích, kde takový rámec neexistuje. Navíc v zemích, které mají národní rámec, mají hodnotitelé tendenci poskytovat učitelům zpětnou vazbu v návaznosti na proces hodnocení systematictěji než v zemích, kde národní předpisy pro hodnocení neexistují. Přesto existují výjimky z těchto trendů. V Belgii (Francouzskojazyčném společenství), Francii, Portugalsku a Švédsku je totiž počet učitelů, kteří pracují ve školách, kde po hodnocení vždy následuje diskuse, a kteří považují zpětnou vazbu za užitečnou pro zlepšení své pedagogické praxe, výrazně pod úrovní EU. To zdá se naznačuje, že hodnocení učitelů ne vždy plní svou formativní úlohu, přestože je to v národních předpisech uvedeno jako jeden z cílů.

Kromě poskytování zpětné vazby učitelům se hodnocení učitelů často používá také k identifikaci dobrých výsledků, což může následně vést k udělení odměn, platovému postupu nebo povýšení. Kombinace formativních a sumativních cílů vede k různě složitým systémům. Zatímco v některých zemích existuje jediný proces hodnocení učitelů prováděný interně ve škole (např. v Česku, na Maltě nebo ve Švédsku), v jiných zemích probíhají specifické procesy hodnocení za účelem povýšení nebo finančního ohodnocení. V řadě východních a balkánských zemí a také v Portugalsku a Lichtenštejnsku se totiž v případě, že se hodnocení učitelů týká povýšení, zvýšení platu nebo odměn, zapojují jiní hodnotitelé nebo více hodnotitelů než do běžného hodnocení prováděného pro formativní účely. Kromě různých existujících schémat pro hodnotitele stojí za zmínku, že téměř ve všech zemích, kde je proces hodnocení učitelů regulován, je do hodnocení zapojen ředitel školy, ať už sám, nebo s dalšími hodnotiteli, jako jsou členové vedení školy nebo inspektoři. Údaje šetření TALIS 2018 potvrzují, že hodnocení učitelů provádí ve většině případů ředitel školy.

Údaje šetření TALIS 2018 ukazují, že metody, které se k hodnocení učitelů v Evropě skutečně používají, mohou souhrnné předpisy zachycovat jen částečně. Dvěma nejběžnějšími metodami používanými k hodnocení učitelů jsou podle právních předpisů a dalších oficiálních dokumentů pozorování ve třídě a rozhovory nebo diskuse vedené formou dialogu mezi učitelem a hodnotitelem (hodnotiteli). V některých zemích je tato praxe doplněna sebehodnocením učitele. Používání dalších metod, jako jsou výsledky žáků a také průzkumy mezi rodiči a žáky, k hodnocení učitelů je zřídka regulováno na nejvyšší úrovni. Z údajů šetření TALIS 2018 však vyplývá, že využívání externích i školních výsledků žáků je velmi rozšířené. Více než 90 % učitelů napříč Evropou pracuje ve školách, kde se tyto informace pro hodnocení učitelů využívají. Sebehodnocení vlastní práce, jakkoli je zdůrazňováno jako klíčový prvek procesu zlepšování kvality, je nejméně rozšířenou metodou hodnocení učitelů. Uváděli to jak ředitelé, tak učitelé v souvislosti s typem informací, které byly použity k tomu, aby jim poskytly zpětnou vazbu. Z údajů nicméně vyplývá, že využívání metody sebehodnocení pro hodnocení učitelů bylo výrazně vyšší v zemích, kde předpisy vydávané na nejvyšší úrovni stanovují tuto metodu jako povinnou.

---

<sup>(19)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o budoucnosti evropských učitelů a školitelů, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020.



## Mezinárodní mobilita

Na evropské úrovni panuje shoda, že mezinárodní mobilita přispívá k rozvoji široké škály kompetencí učitelů a měla by být podporována. Pouze malá část evropských učitelů však vycestovala do zahraničí z profesních důvodů. V rámci EU se k datu šetření v roce 2018 40,9 % učitelů alespoň jednou zúčastnilo mobility jako student, jako učitel nebo obojí. Nad průměrem EU je mobilita učitelů v severských a pobaltských zemích, v Česku, na Kypru, ve Španělsku, v Nizozemsku a ve Slovinsku. Od roku 2013 do roku 2018 se mezinárodní mobilita učitelů zvýšila ve všech 17 evropských zemích, pro které jsou k dispozici údaje. Stojí za zmínku, že veškeré trendy týkající se mobility učitelů v nadcházejících letech bude třeba analyzovat s ohledem na narušení, které v programech mezinárodní mobility a cestování v Evropě způsobil COVID-19.

Stejně jako v roce 2013 byly i v roce 2018 třemi nejčastějšími důvody výjezdu do zahraničí „doprovod hostujících studentů“, „studium jazyků“ a „studium v rámci učitelského vzdělávání“, přičemž každý z nich uvedla přibližně polovina učitelů účastnících se mobility. Pouze 21,6 % učitelů uvedlo, že vycestovali do zahraničí za studiem jiných předmětů. Údaje šetření TALIS 2018 bohužel nezkoumají další formy mobility, které se také zaměřují na dimenzi profesního rozvoje, jako jsou vzdělávací kurzy, semináře/konference nebo job-shadowing.

Mezinárodní mobilita učitelů se liší v závislosti na vyučovaném předmětu. Ve srovnání s učiteli dalších čtyř hlavních předmětů se stejně jako v roce 2013 mezinárodních mobilit účastní nejvíce učitelé moderních cizích jazyků. Podle údajů z roku 2018 pobývalo během přípravného vzdělávání a/nebo jako praktikující učitel v zahraničí přibližně 70 % učitelů cizích jazyků. To však znamená, že téměř 30 % dotázaných evropských učitelů moderních cizích jazyků se nikdy nezúčastnilo programu mezinárodní mobility, což by mohlo mít negativní dopad na kvalitu výuky cizích jazyků. V porovnání s učiteli cizích jazyků je mezinárodní mobilita učitelů jiných předmětů podstatně nižší, pohybuje se od přibližně 40 % u učitelů čtení a společenských věd po ne více než 30 % u učitelů matematiky. Výraznou výjimku z tohoto modelu představuje Island, kde všichni učitelé předmětů uvedli úroveň mobility vyšší než 70 %.

Průzkum TALIS (2018) se zabývá mezinárodní mobilitou učitelů ve dvou specifických obdobích: mobilitou během přípravného vzdělávání a mobilitou praktikujících učitelů. Cestování do zahraničí během studia nebo při práci učitele je popisováno jako „významná vzdělávací zkušenost“<sup>(20)</sup>, která může být přínosem pro jazykové, mezikulturní nebo didaktické kompetence učitelů. Mezinárodní mobilita však není mezi studenty učitelství příliš rozšířená. V roce 2018 uvedla přibližně pětina evropských učitelů (20,9 %), že během studia vycestovala do zahraničí, přičemž existují značné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. Pokud jde o praktikující učitele, zkušenost s mezinárodní mobilitou uvedla přibližně třetina (32,9 %) evropských učitelů, opět s rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. Mezinárodní mobilita praktikujících učitelů je pod průměrem EU v Belgii (Francouzskojazyčném a Vlámském společenství), Bulharsku, Chorvatsku, Itálii, na Maltě, na Slovensku, ve Spojeném království (Anglii) a v Turecku.

Jak je uvedeno v nedávných závěrech Rady o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, je třeba odstranit překážky bránící mezinárodní mobilitě učitelů. Mezi hlavní překážky pro výjezdy studentů učitelství patří podle dalších expertíz finanční otázky a otázky uznávání studia (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2019c a 2020b). V případě učitelů z praxe jsou překážkami rodinné povinnosti a potíže při zajišťování suplování (Evropská komise, 2012). Kromě toho je všudypřítomným problémem nedostatečná jazyková vybavenost<sup>(21)</sup>. Posílení mobility studentů učitelství však může zlepšit i mezinárodní mobilitu praktikujících učitelů. Údaje skutečně ukazují, že studenti učitelství, kteří měli

<sup>(20)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, s. 13.

<sup>(21)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o budoucnosti evropských učitelů a školitelů, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, s. 11.

možnost strávit studijní pobyt v jiné zemi, se s větší pravděpodobností v pozdějším věku chopí příležitosti vycestovat do zahraničí z profesních důvodů.

Národní programy financování na podporu učitelů, kteří chtějí strávit nějaký čas v zahraničí z důvodu profesního rozvoje, existují v méně než polovině evropských zemí, a to především v západní a severní Evropě. Tyto programy financování se mohou vztahovat na všechny učitele bez ohledu na předmět, který vyučují, nebo se mohou zaměřovat konkrétně na učitele cizích jazyků. Z údajů se zdá, že účast v mezinárodní mobilitě je vyšší v zemích, kde jsou programy na podporu profesních pobytů učitelů v zahraničí organizovány centrálně orgány nejvyšší úrovně. Hlavním systémem financování však zůstávají programy EU.

### **„Well-being“ – spokojenost učitelů v práci**

Závěry Rady o „evropských učitelích a školitelích pro budoucnost“<sup>(22)</sup> považují duševní pohodu učitelů za klíčový faktor pro zvýšení atraktivity učitelského povolání.

Na úrovni EU uvádí téměř 50 % učitelů, že v práci zažívají „poměrně dost“ nebo „hodně“ stresu. V Maďarsku, Portugalsku a ve Spojeném království (Anglii) je podíl učitelů, kteří v práci zažívají „hodně“ stresu, dvakrát vyšší, než je průměr EU. Při otázce týkající se stresových faktorů učitelé nejčastěji poukazují na zátěž spojenou s administrativními úkoly, nadměrné známkování, odpovědnost za výsledky žáků a dodržování měnících se požadavků nadřízených orgánů. Politika týkající se odpovědnosti a administrativních požadavků, stejně jako tempo a způsob jakým probíhají reformy ve vzdělávání, by tedy mohly hrát roli v tom, jaký učitelé v práci zažívají stres.

Zdá se, že s úrovní stresu učitelů souvisí několik systémových a kontextových faktorů. Vyšší míru stresu uváděli učitelé, kteří pracují více hodin, stejně tak jako učitelé s většími zkušenostmi a učitelé v trvalém pracovním poměru.

Zjištění navíc naznačují, že učitelé uvádějí vyšší míru stresu, pracují-li ve třídách, které považují za rušivé, nebo pokud se cítí méně sebevědomí při zvládnání chování žáků nebo při jejich motivaci. Na druhou stranu nižší míru stresu učitelé uvádějí, pokud považují školní prostředí za takové, které podněcuje spolupráci, a pokud jsou přesvědčeni o tom, že mají ve své práci autonomii.

Vyšší míru stresu uvádějí navíc učitelé pracující ve vzdělávacích systémech, kde je podmínkou pro kariérní postup hodnocení, kdežto učitelé, kteří pracují v systémech, kde je podmínkou pro kariérní postup další profesní rozvoj, uvádějí míru stresu nižší.

Tyto výsledky, zdá se, poukazují na různé faktory, které by mohly souviset se zkušenostmi učitelů se stresem v práci, a potvrzují některá zjištění, ke kterým došli jiní odborníci. Na systémové úrovni by vrcholné orgány mohly analyzovat způsob, jakým se politika týkající se odpovědnosti učitelů promítá do jejich pracovní zátěže, tlaku a nižší úrovně spokojenosti. Podobně by se, s ohledem na vztah, který mají k úrovni vnímaného stresu, měly dále analyzovat úloha, váha a dynamika hodnocení a dalšího profesního rozvoje podmiňujících kariérní postup. Vrcholné orgány by se mohly zaměřit na přístupy, které zvyšují sociální kompetence učitelů, umožňují jim rozvíjet kulturu spolupráce ve školách a zvyšují

jejich sebedůvěru v profesních vztazích s kolegy a žáky. Taková opatření by se mohla zaměřit na rozvoj podpůrných struktur, programů přípravného vzdělávání a dalšího profesního rozvoje, které mohou hrát roli jak na úrovni školy, tak na úrovni učitelů.

---

<sup>(22)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020.

### Politické souvislosti

Učitelé jsou v každém vzdělávacím systému zásadní hnací silou procesu učení žáků. Závěry Rady o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost <sup>(23)</sup> zdůrazňují, že učitelé mají zásadní vliv na výsledky žáků. Hrají klíčovou roli při podpoře mladých lidí, aby si osvojili znalosti, dovednosti a hodnoty a dosáhli svého plného potenciálu jako žáci i jako budoucí občané. Kvalitní učitelé jsou jedním ze základních kamenů úspěšného vzdělávacího systému, v němž se žáci z různých prostředí mohou cítit inspirováni a motivováni a mohou se přizpůsobit rychle se měnícímu světu. Vypuknutí pandemie COVID-19 a rychlý přechod od prezenčního k distančnímu vzdělávání ještě více zdůraznily důležitou roli učitelů při poskytování rovného přístupu ke kvalitnímu vzdělávání všem žákům <sup>(24)</sup>. Podle sdělení Evropské komise o vytvoření Evropského vzdělávacího prostoru do roku 2025 <sup>(25)</sup> „Těžištěm vzdělávání jsou učitelé, školitelé a pedagogičtí pracovníci. Hrají nejdůležitější roli v tom, aby se vzdělávání stalo pro všechny jeho účastníky přínosnou zkušeností“.

Učitelské povolání prochází již několik let krizí, přitahuje stále méně mladých lidí a ztrácí i ty, kteří se na učitelství připravovali. Mnoho evropských vzdělávacích systémů nyní trpí nedostatkem učitelů. To může výrazně bránit poskytování kvalitní výuky a kvalitnímu učení. Literatura se zabývá rostoucími obavami z nedostatku učitelů v Evropě (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2018; Santiago, 2002) i mimo ni (Darling-Hammond & Podolsky, 2019; Ingersoll, 2001; Watt & Richardson, 2008). Zároveň se spolu s neustálými sociálními, demografickými, kulturními, ekonomickými, vědeckými, environmentálními a technologickými změnami „mění i svět vzdělávání a s ním i povolání učitelů a školitelů, na které jsou kladeny stále větší nároky, odpovědnost a očekávání“ <sup>(26)</sup>.

Národní a evropští političtí činitelé se společně snaží identifikovat problémy, které snižují atraktivitu učitelského povolání, a zároveň hledají řešení, jak zmírnit dopad nedostatku pracovníků na vzdělávací systémy a zachovat vysokou kvalitu výuky. Nejnovější závěry Rady o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost <sup>(27)</sup> a sdělení Evropské komise o rozvoji škol a vynikající výuce <sup>(28)</sup> poukazují na různé oblasti, v nichž by bylo vhodné na národní a evropské úrovni zasáhnout. Patří mezi ně přípravné vzdělávání učitelů, další vzdělávání učitelů, pracovní podmínky, kariérní vyhlídky a spokojenost učitelů v práci.

Zatímco systémy trpí nedostatkem učitelů, cesta k zaměstnání jako plně kvalifikovaný učitel se může ukázat jako zdoluhavý a nepružný proces (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2018). Země se snaží rozvíjet alternativní cesty k získání učitelské kvalifikace, aby přilákaly odborníky z jiných oborů a také lidi, kteří se chtějí začít učitelské profesi věnovat v pozdějším věku <sup>(29)</sup>. Závěry Rady o evropských učitelích a školitelích navíc zdůrazňují, jak náročná může být práce pro začínající učitele, a vyzývají

---

<sup>(23)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020.

<sup>(24)</sup> Závěry Rady ze dne 16. června 2020 o řešení krize v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, způsobené onemocněním COVID-19, Úř. věst. C 212, 26. 6. 2020.

<sup>(25)</sup> Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů o vytvoření Evropského prostoru do vzdělávání do roku 2025. 30. 9. 2020 KOM (2020) 625 v konečném znění, s. 9.

<sup>(26)</sup> OJ C 193, 9. 6. 2020, C 193/11.

<sup>(27)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020.

<sup>(28)</sup> Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů. "Rozvoj škol a vynikající výuka poskytující vynikající start do života". SWD (2017) 165 v konečném znění. KOM (2017) 248 v konečném znění.

<sup>(29)</sup> Tamtéž, s. 8.

k tomu, že by jim „mělo být poskytováno další odborné vedení a mentorování s cílem usnadnit jejich vstup do praxe a pomoci jim zvládnout jejich specifické potřeby“<sup>(30)</sup>.

Pracovní podmínky učitelů jsou na trhu práce ne vždy konkurenceschopné. Data z „Monitoru vzdělávání a odborné přípravy“ (Evropská komise, 2019, s. 39-40) například naznačují, že učitelé často vydělávají méně než ostatní zaměstnanci s vysokoškolským vzděláním, což může ovlivnit získávání učitelů i jejich setrvání v pracovním poměru. Navíc se zvyšuje pracovní zátěž a očekávání. Učitelé se ocitají v situaci, kdy musí „reagovat na změny a výzvy se zřetelem k různým stále náročnějším úlohám, úkolům a očekáváním ze strany účastníků vzdělávání, vedoucích pracovníků institucí, tvůrců politik, rodičů a komunit“<sup>(31)</sup>. Kromě výuky se musí často potýkat se stále rostoucím množstvím administrativních úkolů, podílet se na řízení školy, poskytovat podporu a poradenství žákům, plánovat a najít si čas na vzájemnou spolupráci s kolegy a zároveň neustále rozvíjet a udržovat kvalitu své výuky a výsledků učení žáků<sup>(32)</sup>. V neposlední řadě vyvinula pandemie COVID-19 nedávno nebyvalý tlak na to, aby se učitelé rychle přizpůsobili novému digitálnímu pracovnímu prostředí, což od některých vyžaduje zvýšené pracovní nasazení a ovlivňuje rovnováhu mezi jejich pracovním a soukromým životem<sup>(33)</sup>.

Pokud jde o kariérní vyhlídky, vícero cest ke kariérnímu postupu může zvýšit motivaci učitelů ke vstupu do profese a k setrvání v ní, a tím i atraktivitu zaměstnání<sup>(34)</sup>. Pracovní skupina ET 2020 pro školní vzdělávání vyzývá ke změně perspektivy, k posunu od pohledu na učitelství jako na izolovanou, omezenou profesi pouze s jedním rozměrem k vnímání učitelství jako role propojené s širší rodinou profesí v rámci školního vzdělávání, která každému jednomu umožňuje rozvíjet se směrem k rozmanité, různorodé a obohacující profesní dráze (Evropská komise, 2020).

Další vzdělávání učitelů je nezbytným předpokladem jak pro kvalitní výuku, tak i pro rozvoj profesionality učitelů, proto by učitelé měli být povzbuzováni a podporováni v tom, aby se jej účastnili<sup>(35)</sup>. Vysoce kompetentní učitelé „využívající celou škálu příležitostí, které je podpoří a umožní jim profesní rozvoj“, jsou jedním z hlavních cílů Evropského prostoru vzdělávání<sup>(36)</sup>.

Stejně tak je v Závěrech Rady o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost zvláště zdůrazněna úloha mezinárodní mobility jako nástroje profesního rozvoje a také potřeba „s cílem zvyšovat míru účasti... vynakládat další úsilí na odstraňování přetrvávajících překážek“<sup>(37)</sup>. Sdělení Evropské komise o vytvoření Evropského prostoru vzdělávání do roku 2025<sup>(38)</sup> rovněž zdůrazňuje překážky, kterým musí pedagogové a studující čelit „při uskutečňování nadnárodní mobility“, a vyzdvihuje, že právě tyto zkušenosti jsou „silnými hnacími silami pro zvyšování kvality institucí vzdělávání a odborné přípravy“.

Aby bylo možné lépe utvářet politiku, je v těchto rozhodujících oblastech zapotřebí více dat. Tato zpráva analyzuje některé klíčové aspekty profesní kontinuity učitelů, včetně způsobu, jakým jsou uchazeči připravováni na budoucí profesi, jak učitelé rozvíjejí své dovednosti a jak postupují během své kariéry. Jejím cílem je poskytnout data, která mohou být vodítkem pro tvorbu politiky v těchto rozhodujících oblastech a přispět k řešení současných i budoucích problémů.

---

<sup>(30)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, C 193/15.

<sup>(31)</sup> Tamtéž, C 193/12.

<sup>(32)</sup> Tamtéž, C 193/12.

<sup>(33)</sup> Úř. věst. C 212, 26. 6. 2020.

<sup>(34)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, C 193/16.

<sup>(35)</sup> Tamtéž, C 193/15.

<sup>(36)</sup> 30. 9. 2020 KOM (2020) 625 v konečném znění, s. 9.

<sup>(37)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, C 193/17.

<sup>(38)</sup> 30. 9. 2020 KOM (2020) 625 v konečném znění, s. 6.

## Obsah a struktura zprávy

Tato zpráva zkoumá klíčové politické otázky, které ovlivňují profesní život učitelů v průběhu jejich kariéry.

Kapitola 1 analyzuje aspekty učitelské profese související s tím, jestli je atraktivní volbou povolání. První podkapitola se zabývá typy výzev, kterým vzdělávací systémy čelí v souvislosti se získáváním učitelů a snahou si je udržet. Druhá podkapitola analyzuje pracovní podmínky učitelů, zejména pracovní poměr a smlouvy, pracovní dobu, platy a věk odchodu do důchodu. Třetí podkapitola zkoumá některá kariérní východiska, která mají učitelé k dispozici, pokud jde o rozvoj, možný postup a rozmanitost rolí.

Kapitola 2 pojednává o tom, jak je organizováno přípravné vzdělávání učitelů nižšího sekundárního vzdělávání. Poskytuje informace o minimální délce trvání běžného přípravného vzdělávání učitelů a o úrovni kvalifikace, ke které vede. Dále se zabývá základními prvky programů přípravného vzdělávání učitelů, se zvláštním zaměřením na profesní přípravu a praxi ve škole. Druhá část kapitoly 2 analyzuje dostupnost, status, délku trvání a vybrané prvky programů uvádění do praxe pro začínající učitele. Zabývá se také hodnocením učitelů na konci adaptačního období a tím, co je jeho hlavním smyslem.

Kapitola 3 se zaměřuje na to, jak může být posílena účast učitelů v dalším vzdělávání prostřednictvím politických rámců nejvyšší úrovně. Kapitola začíná stručným přehledem typů a témat dalšího vzdělávání, kterého se učitelé účastní. Poté popisuje postavení dalšího vzdělávání učitelů napříč Evropou a upozorňuje na země, kde je další vzdělávání v určitém rozsahu povinné nebo na něj mají všichni učitelé ze zákona nárok. Zkoumá se poskytování placeného studijního volna i požadavek na tvorbu plánu dalšího vzdělávání učitelů v každé škole. V závěru kapitoly je uvedeno, ve kterých zemích existují agentury nebo koordinační orgán, který se věnuje dalšímu vzdělávání učitelů nižšího sekundárního vzdělávání.

Kapitola 4 analyzuje, jak v Evropě probíhá hodnocení učitelů působících v praxi. První podkapitola se týká předpisů vydávaných na nejvyšší úrovni a zabývá se tím, jak často jsou učitelé hodnoceni. Druhá podkapitola analyzuje hlavní cíle hodnocení učitelů. Třetí podkapitola identifikuje, kdo je za hodnocení jednotlivých učitelů zodpovědný. Poslední podkapitola popisuje metody a nástroje, které se při hodnocení učitelů používají.

Kapitola 5 poskytuje informace o účasti učitelů nižšího sekundárního vzdělávání (budoucích učitelů během přípravného vzdělávání učitelů nebo učitelů z praxe) na mezinárodní mobilitě uskutečňované z profesních důvodů. Porovnává míru mezinárodní mobility s údaji získanými z šetření TALIS 2013 a TALIS 2018. Zkoumá hlavní důvody, proč učitelé vyjíždějí do zahraničí z profesního zájmu, stejně jako vliv vyučovaného předmětu (předmětů) na míru mobility a stávající programy mobility na úrovni EU anebo programy organizované národními nebo regionálními orgány.

A nakonec, kapitola 6 zkoumá duševní pohodu učitelů. První podkapitola se zabývá mírou stresu, jak ji učitelé uvádějí v šetření TALIS 2018. Následující podkapitola analyzuje zdroje stresu, o nichž se učitelé domnívají, že je nejvíce ovlivňují, zatímco třetí podkapitola se zabývá systémovými a kontextovými prvky, které mohou ovlivňovat vnímání stresu v práci.

Zpráva je doplněna dvěma přílohami, které poskytují údaje k následujícím tématům:

Příloha I:

- I.1: Kariérní systémy učitelů a podmínky pro kariérní postup;
- I.2: Alternativní cesty k získání učitelské kvalifikace;
- I.3: Název (názvy) a internetové stránky národních orgánů/agentur, které jsou zodpovědné za podporu dalšího vzdělávání učitelů v nižším sekundárním vzdělávání;
- I.4: Typ hodnotitelů zapojených do hodnocení učitelů v nižším sekundárním vzdělávání;
- I.5: Název (názvy), cílová populace, cílové země a délka výjezdů v rámci centrálně financovaných programů na podporu mezinárodní mobility učitelů nižšího sekundárního vzdělávání.

V [příloze II](#) jsou shromážděny všechny analyzované kvantitativní údaje uspořádané do kapitol.

Metodická poznámka stručně popisuje statistické metody použité k získání výsledků. Jejím cílem je poskytnout čtenáři několik základních vodítek týkajících se některých metodických přístupů a usnadnit interpretaci výsledků.

Na konci zprávy je uveden slovníček s definicemi konkrétních použitých pojmů.

## **Zaměření zprávy a zdroje informací**

Tato zpráva analyzuje profesní život učitelů nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2) napříč Evropou. Využívá dva hlavní zdroje dat: (1) údaje Eurydice o vzdělávací politice a (2) údaje z průzkumu zaměřeného na realitu ve školách a postoje učitelů. Ukazatel věku učitelů navíc vychází z údajů Eurostatu.

Informace Eurydice o vzdělávací politice byly shromážděny prostřednictvím dotazníku, který vyplnili národní odborníci a/nebo národní zástupci sítě Eurydice. Primárními zdroji informací pro Eurydice jsou vždy nařízení/zákony a oficiální pokyny vydané nejvyššími orgány školské správy, pokud není uvedeno jinak.

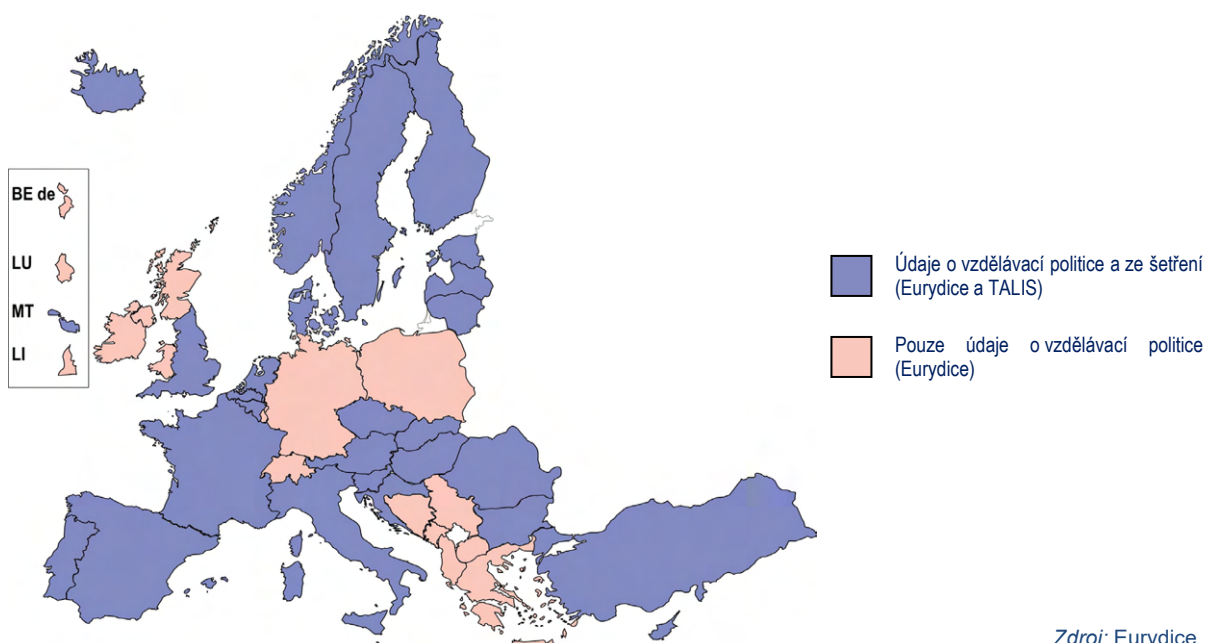
Informace o vzdělávací politice jsou doplněny údaji z mezinárodního šetření OECD o vyučování a učení (TALIS). Zatímco první slouží k analýze politických a systémových souvislostí, v nichž se učitelé vzdělávají, pracují a postupují v kariéře, to druhé dává hlas samotným učitelům i ředitelům škol.

Referenčním rokem pro údaje Eurydice je rok 2019/20, zatímco referenčním rokem pro údaje ze šetření TALIS je rok 2018. Při porovnávání údajů ze šetření TALIS 2018, přístupu, který má Eurydice, a systémového kontextu vyšly v analýze najevo změny v legislativě, ke kterým došlo mezi roky 2018 a 2019/20. Údaje Eurydice o vzdělávací politice zahrnují všech 27 členských států EU a dále Spojené království, Albánii, Bosnu a Hercegovinu, Švýcarsko, Island, Lichtenštejnsko, Černou Horu, Severní Makedonii, Norsko, Srbsko a Turecko. Údaje šetření TALIS 2018 zahrnují 22 členských států EU <sup>(39)</sup> a dále Spojené království (Anglie), Island, Norsko a Turecko. Obrázek 1 ukazuje země zahrnuté do analýzy a údaje dostupné pro jednotlivé vzdělávací systémy.

---

<sup>(39)</sup> Belgie, Bulharsko, Česko, Dánsko, Estonsko, Španělsko, Francie, Chorvatsko, Itálie, Kypr, Lotyšsko, Litva, Maďarsko, Malta, Nizozemsko, Rakousko, Portugalsko, Rumunsko, Slovinsko, Slovensko, Finsko a Švédsko.



**Obrázek 1: Země zahrnuté do analýzy, 2018/20**

Zdroj: Eurydice.

Údaje Eurydice se týkají pouze veřejných škol s výjimkou Belgie, Irska a Nizozemska. V těchto zemích je do soukromých státem dotovaných institucí (viz Glosář) zapsaný významný podíl počtu žáků a tyto instituce se řídí stejnými pravidly jako veřejné školy. Údaje šetření TALIS použité v této zprávě zahrnují odpovědi učitelů pracujících ve veřejných školách, soukromých státem dotovaných institucích a soukromých nezávislých institucích. Dopad dvou posledně jmenovaných je celkově malý, i když v některých zemích a u určitých věkových skupin může být významnější, a proto může ovlivnit čtení statistické analýzy. Další informace k tomuto aspektu jsou uvedeny v metodické poznámce.

Přípravu a koncept zprávy koordinovalo oddělení A6 – Erasmus+, Analýza politik pro oblast vzdělávání a mládeže Výkonné agentury pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast (EACEA).

V části „Poděkování“ na konci zprávy jsou uvedeni všichni, kteří se na ní podíleli.



## KAPITOLA 1: ATRAKTIVITA UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ

---

Školní vzdělávání si nelze představit bez učitelů. Jsou středobodem vzdělávání žáků. Podporují žáky v jejich rozvoji, usnadňují jim dosahování znalostí a kompetencí, které jsou klíčové pro jejich budoucí život jako jednotlivců. Předávají také sociální dovednosti, hodnoty a chování, které mladým lidem umožňují být aktivními občany naší společnosti. Učitelé také hrají důležitou roli při podněcování či brzdění motivace a inspirace žáků. Jak zdůrazňují závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost<sup>(40)</sup>, „úkolem učitelů a školitelů je usnadňovat účastníkům vzdělávání získávání klíčových kompetencí a profesních dovedností“ a to „aby rozvíjeli jejich sociální odpovědnost a občanskou angažovanost, zprostředkovali jim lidské hodnoty a podporovali je v osobním růstu a spokojenosti“. Přestože kvalita učitelů není jediným faktorem, který činí vzdělávací systém úspěšným, bez nich tohoto cíle nelze dosáhnout. Učitelství již několik let prochází profesní krizí, přitahuje stále méně mladých lidí a ztrácí i ty, kteří se na učitelství připravovali. V některých evropských zemích se školy potýkají s nedostatkem učitelů některých předmětů v takové míře, že jim to může bránit naplňovat učební osnovy.

Existuje řada důvodů, proč je dnes učitelské povolání méně atraktivní než před desítkami let. Společensky vnímaná Hodnota a status učitelského povolání jsou v mnoha evropských zemích nízké (Evropská komise, 2019; OECD, 2020). Jak navíc upozorňuje Rada Evropské unie, svět vzdělávání a odborné přípravy ovlivňují neustálé sociální, demografické, kulturní, ekonomické, vědecké, environmentální a technologické změny. V této souvislosti se učitelé a školitelé setkávají s rostoucími nároky, odpovědností a očekáváními, což má vliv na požadované kompetence, ale také na jejich duševní pohodu a na celkovou atraktivitu učitelského povolání<sup>(41)</sup>.

Tato kapitola analyzuje aspekty učitelské profese, které mohou zvýšit a obnovit atraktivitu učitelství jako volby povolání. Zaprvé, na základě zpráv ze vzdělávacích systémů (údaje Eurydice), kapitola zabývá typy problémů, kterým vzdělávací systémy čelí při získávání a zaměstnávání učitelů. Představuje také některé z politik, které země zavedly nebo rozvíjejí, aby těmto výzvám čelily. Zadruhé kapitola analyzuje pracovní podmínky učitelů nižšího sekundárního vzdělávání. Poskytuje informace o druzích pracovního poměru a pracovních smlouvách, pracovní době, platech a věku odchodu do důchodu. Předpisy, které upravují pracovní podmínky v jednotlivých vzdělávacích systémech, jsou analyzovány ve spojitosti s výpověďmi učitelů o podmínkách, v nichž pracují (údaje TALIS 2018). To poukazuje na oblasti, kde vzniká napětí mezi předpisy a politickými přístupy na jedné straně a vnímáním a praxí učitelů na straně druhé. Zatřetí, s využitím údajů Eurydice získaných z předpisů vydaných na nejvyšší úrovni, kapitola zkoumá některá kariérní východiska, které mají učitelé k dispozici, pokud jde o rozvoj, možný postup a rozmanitost rolí.

V závěru kapitoly jsou diskutována hlavní zjištění analýzy a jejich možné politické důsledky. Údaje ukazují, že krize učitelského povolání se promítá do všeobecného nedostatku odborníků. V některých zemích je tento jev ještě umocněn nerovnováhou v rozložení učitelů mezi předměty a geografické oblasti, stárnutím učitelské populace, nízkou mírou zápisů do přípravného vzdělávání učitelů a vysokou mírou předčasných odchodů z profese. V reakci na to se mnoho zemí snaží rozvíjet takovou politiku, která by zlepšila pracovní podmínky a kariérní vyhlídky.

Avšak pokud jde o pracovní podmínky, údaje ukazují, že mladí učitelé jsou často zaměstnáváni na dobu určitou. Výuce navíc učitelé v EU věnují méně než polovinu své pracovní doby, značnou část tvoří jiné

---

<sup>(40)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost (Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, s. C 193/12).

<sup>(41)</sup> Tamtéž.

úkoly a povinnosti. A konečně údaje z průzkumu ukazují, že velmi vysoké procento učitelů není spokojeno se svými platy.

Pokud jde o kariérní dráhu, učitelé mají určité možnosti, jak svou práci rozrůznit a profesně se rozvíjet. Některé kariérní modely však postrádají formální procesy uznávání a automatické mechanismy odměňování. V jiných případech se kariérní systém vyvíjí podle jedné předem určené funkce (např. manažerské) a neodpovídá rozmanitosti zájmů a odborných znalostí, které učitelé mohou mít.

## 1.1. Profesní krize učitelství: hlavní výzvy pro vlády

Mnoho vzdělávacích systémů v Evropě se potýká s profesní krizí učitelství. To se promítá do řady výzev, kterým čelí orgány školské správy usilující zajistit kvalifikovanou, moderní a ceněnou pracovní sílu. Zdá se, že rovnováha mezi poptávkou a nabídkou učitelů je v mnohém porušena, přičemž země trpí nedostatkem a někdy i nadbytkem učitelů.

Tato část se zabývá hlavními výzvami, jimž čelí orgány školské správy při získávání učitelů a snaze udržet je v profesi. Analyzuje, do jaké míry se země potýkají s nedostatkem a nadbytkem učitelů, stárnutím učitelské populace a odchody učitelů z profese. Zabývá se také tím, které země hlásí potíže týkající se přijímání studentů učitelství a jejich následného udržení ve studiu. Vzhledem k rostoucímu nedostatku učitelů v celé Evropě jsou v této části v relevantních případech rovněž uvedena některá politická opatření, která země vyvíjejí, aby zajistily adekvátní nabídku učitelů.

### 1.1.1. Nedostatek a nadbytek učitelů

Následující odstavce analyzují, do jaké míry jsou vzdělávací systémy postiženy nedostatkem a/nebo nadbytkem učitelů.

Nedostatek učitelů není novým, ale přetrvávajícím problémem, který se podle všeho v posledních letech zhoršil (Sutcher, Darling-Hammond a Carver-Thomas, 2019). Obrázek 1.1 poskytuje přehled o tom, které vzdělávací systémy hlásí nedostatek učitelů. Nedostatek učitelů se týká 35<sup>(42)</sup> vzdělávacích systémů napříč Evropou (27 hlásí pouze nedostatek a dalších osm jak nedostatek, tak nadbytek učitelů). Nedostatek učitelů může být obzvláště akutní v konkrétních předmětech, jako jsou přírodní vědy, technologie, inženýrství a matematika a cizí jazyky. Může také postihnout konkrétní geografické oblasti kvůli jejich odlehlosti, socioekonomickému znevýhodnění některých venkovských oblastí, vysokým životním nákladům v některých městských oblastech nebo kvůli jejich konfliktnímu sociálnímu prostředí. Mnoho zemí hlásí oba typy nedostatku, protože mohou být vzájemně propojeny, tj. nedostatek v některých předmětech postihuje pouze určité oblasti země.

Nedostatek učitelů se některé vzdělávací systémy snaží řešit pobídkami, které mají přilákat učitele do určitých zeměpisných oblastí na jedné straně a studenty ke studiu určitých předmětů na straně druhé.

V **Bulharsku** přijímá Ministerstvo školství a vědy učitele matematiky, fyziky a astronomie, informatiky a informačních technologií pro výuku v konkrétních regionech. Zaměstnanci dostávají zvýšený plat a také příspěvky na dopravu a nájem. Kromě toho vláda plánuje zvýšit platy učitelů pracujících v odlehlých oblastech nebo s dětmi ze zranitelných skupin<sup>(43)</sup>.

---

<sup>(42)</sup> Belgie (všechna společenství), Bulharsko, Česko, Dánsko, Německo, Estonsko, Irsko, Řecko, Španělsko, Francie, Chorvatsko, Itálie, Lotyšsko, Litva, Lucembursko, Maďarsko, Nizozemsko, Rakousko, Polsko, Portugalsko, Rumunsko, Švédsko, Spojené království (Anglie, Wales a Skotsko), Albánie, Švýcarsko, Island, Lichtenštejnsko, Černá Hora, Severní Makedonie, Norsko a Srbsko.

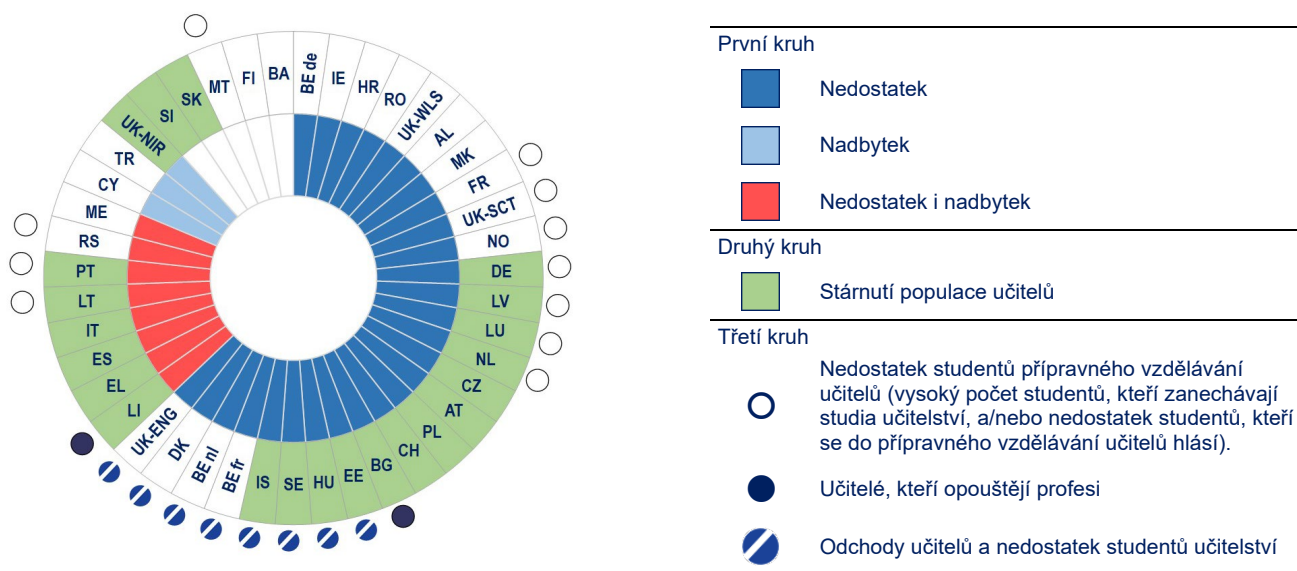
<sup>(43)</sup> <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2137177162> [cit. 4. listopadu 2020].  
<https://www.mon.bg/bg/100828> [cit. 4. listopadu 2020].

Ministerstvo školství, vědy a technologického rozvoje v **Srbsku** řeší nedostatek učitelů některých předmětů tím, že prostřednictvím stipendií podporuje studenty zapsané do programů přípravného vzdělávání učitelů souvisejících s těmito předměty <sup>(44)</sup>.

Proti nedostatku učitelů stojí jejich nadbytek. Jak ukazuje obrázek 1.1, ve třech vzdělávacích systémech (Kypr, Spojené království (Severní Irsko) a Turecko) je hlavním problémem nadbytek učitelů. Jinými slovy, existuje příliš mnoho kvalifikovaných učitelů v poměru k dostupným pracovním místům. Tato situace může nastat z různých důvodů, například nedostatečným plánováním v oblasti přípravného vzdělávání učitelů nebo nižší mírou přijímání nových učitelů v důsledku snížených výdajů veřejného sektoru.

V **Turecku** čeká od roku 2019 na své jmenování do státních škol 460 000 nově kvalifikovaných učitelů. V posledních dvou desetiletích bylo zřízeno mnoho nových pedagogických fakult. Absolventi pedagogických, literárněvědných a přírodovědných fakult získávají učitelské osvědčení nazvané „Pedagogic Training Certificate Program“, které jim umožňuje ucházet se o učitelská místa na Ministerstvu národního vzdělávání. Každoročně tyto fakulty absolvuje 100 000 osob.

**Obrázek 1.1: Hlavní problémy v oblasti poptávky a nabídky učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

První kruh grafu se vztahuje ke kategoriím „Nedostatek“, „Nadbytek“ a kombinaci těchto dvou. Druhý kruh se vztahuje ke kategorii „Stárnutí učiteléské populace“. Tečky ve třetím kruhu se vztahují ke kategoriím „Nedostatek studentů přípravného vzdělávání učitelů“ a/nebo „Učitelé, kteří opouštějí profesi“. Pokud jsou vzdělávací systémy bez barvy odpovídající dané kategorii znamená to, že takový problém (problémy) nehlásí. Země jsou seskupeny podle typu problému (problémů) počínaje prvním kruhem a poté seřazeny podle protokolu.

Ačkoli se zdá, že nedostatek a nadbytek v oblasti nabídky jsou protichůdné, existují současně v osmi zemích (Španělsku, Itálii, Řecku, Litvě, Portugalsku, Lichtenštejnsku, Černá Hoře a Srbsku).

V **Řecku** existuje obecný převis nabídky učitelů nad poptávkou v důsledku zmrazení nábory stálých pedagogických pracovníků a zároveň jejich nedostatek v některých zeměpisných oblastech, tj. v odlehlých regionech a na málo obydlených ostrovech.

V **Portugalsku** je na jedné straně nedostatek učitelů určitých předmětů v určitých regionech a na druhé straně všeobecný přebytek učitelů jiných předmětů v jiných regionech. Byl zahájen vládní program, jehož cílem je zlepšit výhledové plánování a zavést pobídky, které by přilákaly studenty do přípravného vzdělávání učitelů nedostatečných předmětů a více učitelů do oblastí země, kde jich je nedostatek <sup>(45)</sup>.

<sup>(44)</sup> <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2019/11/Konkurs-za-ponovno-objavljivanje.pdf> [cit. 26. října 2020].

<sup>(45)</sup> <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAAABACzsDA1AQB5jSa9BAAAAA%3d%3d> [cit. 30. října 2020].

Pět vzdělávacích systémů problémy spojené s nedostatkem a/nebo nadbytkem nehlásí (Malta, Slovinsko, Slovensko, Finsko a Bosna a Hercegovina).

Aby předešlo nedostatku učitelů, přijalo Ministerstvo školství spolu s vysokoškolskými institucemi na **Maltě** opatření ke zvýšení počtu studentů přípravného vzdělávání učitelů. Konkrétně zavedlo tzv. „blended“ formu <sup>(46)</sup> přípravného vzdělávání učitelů s plnou i částečnou studijní zátěží a zadotovalo studentům přípravného vzdělávání učitelů magisterské studium učitelství <sup>(47)</sup>.

Ve **Finsku** zveřejnilo Ministerstvo školství v září 2020 průzkum, který zkoumal, jak mladí lidé, kteří plánují vysokoškolské studium, vnímají kvalitu programů přípravného vzdělávání učitelů a učitelskou profesi. Z výsledků průzkumu vyplývá, že vzdělávání učitelů je považováno za kvalitní a poskytující dobré znalosti a dovednosti a že učitelství je vnímáno jako pro společnost hodnotná práce. Průzkum však také upozorňuje na snížení atraktivity učitelského vzdělávání v důsledku vnímání zhoršujících se pracovních podmínek učitelů <sup>(48)</sup>.

### 1.1.2. Stárnoucí učitelé

Stárnutí učitelské populace je považováno za problém ve více než polovině vzdělávacích systémů (viz obrázek 1.1). Z nejnovějších údajů Eurostatu (viz obrázek 1.2) vyplývá, že v EU je téměř 40 % učitelů nižšího sekundárního vzdělávání ve věku 50 let a starších a méně než 20 % je mladších 35 let. Ve světle nedávné pandemie COVID-19 zvyšuje stárnutí učitelské populace zranitelnost vzdělávacích systémů jako celku. To se může projevit jak ve smyslu vztahu mezi věkem a pravděpodobností vážného postižení, tak z hlediska schopnosti vzdělávacích systémů účinně přejít na digitální distanční vzdělávání. Ta samozřejmě závisí na tom, jak dobře byli učitelé obecně, a starší učitelé zvláště, proškoleni v oblasti digitálního distančního vzdělávání.

V některých zemích (v Estonsku, Řecku, Itálii, Lotyšsku a Litvě) odejde v příštích 15 letech do důchodu více než polovina učitelů nižšího sekundárního vzdělávání. V Bulharsku, Německu, Maďarsku, Rakousku a Portugalsku se podíl této věkové skupiny pohybuje mezi 40 % a 50 %.

Kombinace stárnoucí populace učitelů spolu s jejich současným nedostatkem naznačuje, že problém získávání učitelů určitých předmětů a/nebo v některých zeměpisných oblastech se v příštích letech může stát ještě závažnějším, zejména pokud se systému nepodaří přilákat studenty do přípravného vzdělávání učitelů. To je případ jedné třetiny evropských vzdělávacích systémů (viz obrázek 1.1). Na druhou stranu stárnutí učitelské populace v kombinaci s převisem nabídky by mohlo znamenat, že mechanismy pro obnovu učitelské pracovní síly nefungují, jak mají. Například Spojené království (Severní Irsko) řeší tento problém usnadněním předčasného odchodu starších učitelů do důchodu

Ve **Spojeném království (Severním Irsku)** identifikuje Barometr dovedností (2019) <sup>(49)</sup> nadbytek nových kvalifikovaných učitelů v důsledku nízkého růstu výdajů veřejného sektoru a nižší míry přijímání nových učitelů. Odhaduje, že v letech 2018 až 2028 budou vyškoleni učitelé každoročně přebývat. Ve školním roce 2018/2019 probíhal program „investice do učitelské pracovní síly“ <sup>(50)</sup>, který umožnil učitelům ve věku 55 let a více se stálým pracovním místem požádat o předčasný odchod do důchodu, což poskytlo pracovní příležitosti pro nedávno kvalifikované nové učitele.

V šesti zemích (v Řecku, Španělsku, Itálii, Litvě, Portugalsku a Lichtenštejnsku) najdeme stárnoucí učitelkou populaci společně jak s nedostatkem, tak s nadbytkem učitelů (viz obrázek 1.1), což činí celkový obraz složitějším a vyžaduje politickou reakci šitou více na míru. S výjimkou Lichtenštejnska mají všechny tyto země také mimořádně nízký podíl mladých učitelů (< 12 %, viz obrázek 1.2).

---

<sup>(46)</sup> Pozn. red.: tzv. „blended“ forma studia kombinuje prezenční a distanční formu výuky

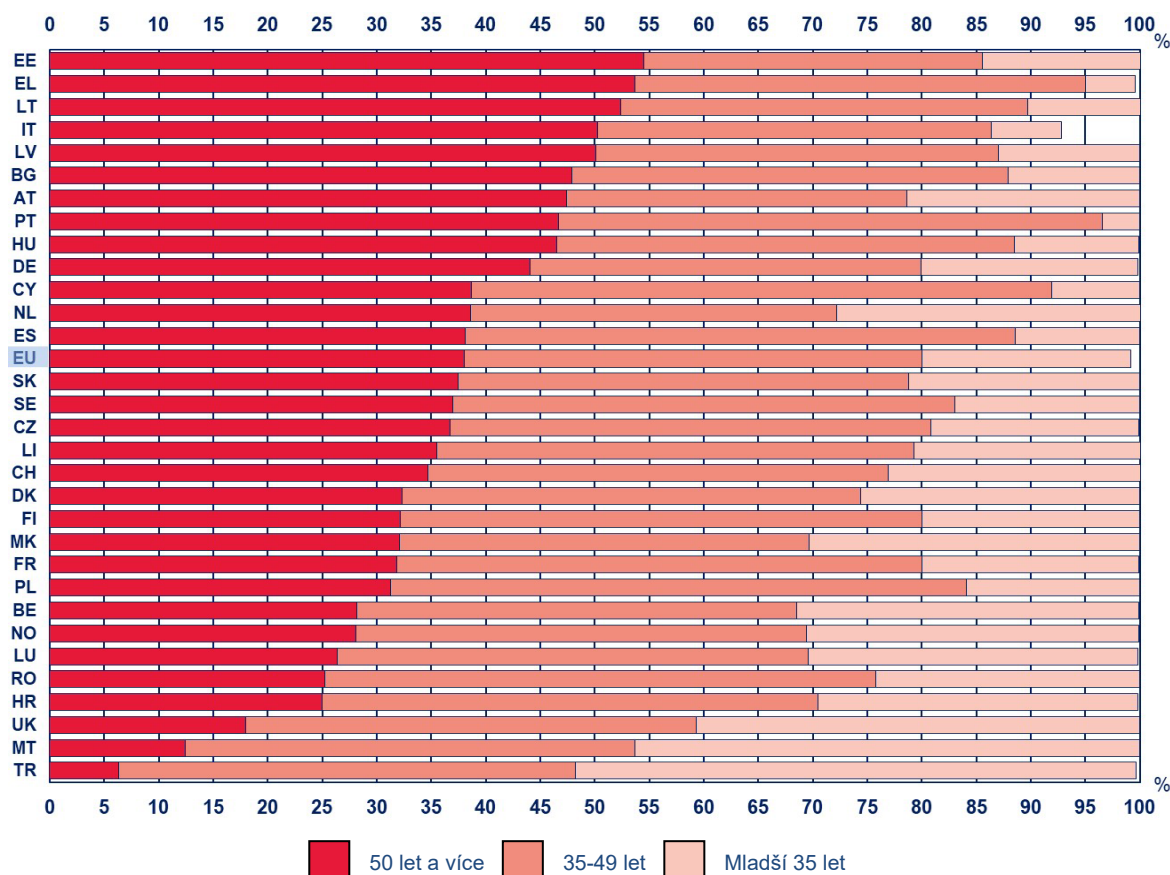
<sup>(47)</sup> [https://education.gov.mt/en/studentsgrants/Documents/Documents\\_alice/Classification\\_%20of\\_%20Courses2020-2021.pdf](https://education.gov.mt/en/studentsgrants/Documents/Documents_alice/Classification_%20of_%20Courses2020-2021.pdf) [cit. 28. října 2020].

<sup>(48)</sup> [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM\\_2020\\_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [cit. 19. října 2020].

<sup>(49)</sup> <https://www.economy-ni.gov.uk/publications/northern-ireland-skills-barometer-2019-update> [cit. 26. října 2020].

<sup>(50)</sup> <https://www.education-ni.gov.uk/articles/investing-teaching-workforce> [cit. 26. října 2020].



**Obrázek 1.2: Podíl učitelů nižšího sekundárního vzdělávání podle věkových skupin, 2018**


%	EE	EL	LT	IT	LV	BG	AT	PT	HU	DE	CY	NL	ES	EU-28	SK	SE	CZ	LI
≥ 50	54,5	53,7	52,4	50,3	50,1	47,9	47,4	46,7	46,5	44,1	38,7	38,6	38,1	38,0	37,5	37,0	36,7	35,5
35-49	31,1	41,3	37,3	36,1	36,9	40,0	31,2	49,9	42,0	35,8	53,2	33,6	50,5	42,0	41,3	46,0	44,1	43,8
< 35	14,5	4,6	10,4	6,4	13,0	12,1	21,4	3,4	11,4	19,9	8,1	27,9	11,4	19,2	21,2	17,0	19,1	20,8
	CH	DK	FI	MK	FR	PL	BE	NO	LU	RO	HR	UK	MT	TR	IE	SI	IS	RS
≥ 50	34,7	32,3	32,2	32,1	31,8	31,3	28,2	28,1	26,4	25,2	25,0	18,0	12,4	6,3	:	:	:	:
35-49	42,2	42,1	47,8	37,6	48,2	52,8	40,3	41,3	43,2	50,6	45,5	41,3	41,3	41,9	:	:	:	:
< 35	23,2	25,6	20,0	30,3	19,9	15,9	31,4	30,5	30,2	24,2	29,3	40,7	46,3	51,5	:	:	:	:

Zdroj: Eurydice, na základě údajů Eurostatu/UOE [educ\_uoe\_perd01] [k dubnu 2020] (viz tabulka 1.1 v příloze II).

### Vysvětlivky

Údaje jsou seřazeny sestupně podle věkové skupiny učitelů „50 let a více“.

EU-28 označuje všechny členy Evropské unie v referenčním roce. Zahrnuje Spojené království.

Agregát EU: Hodnota vychází z dostupných údajů.

### Poznámky pro jednotlivé země

**Irsko, Slovinsko, Island a Srbsko:** Údaje nejsou k dispozici.

**Itálie:** Data pokrývají 92,8 % učitelské populace. Další informace jsou uvedeny ve zprávě o kvalitě pro Itálii ([https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/educ\\_uoe\\_enr\\_esgrs\\_it.htm](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/educ_uoe_enr_esgrs_it.htm)), která je připojena k souboru metadat statistiky UOE Eurostatu ([https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ\\_uoe\\_enr\\_esms.htm](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uoe_enr_esms.htm)).

### 1.1.3. Nedostatek studentů v přípravném vzdělávání učitelů a úbytek učitelů

Nedostatek studentů v přípravném vzdělávání učitelů a vysoká míra odchodů učitelů z profese ovlivňují mnoho vzdělávacích systémů v Evropě. Závěry Rady o evropských učitelích a školitelích zdůrazňují, že existují „potíže s přilákáním studentů s vysokým potenciálem k počátečnímu vzdělávání učitelů a s jejich



udržením v příslušných studijních programech, jakož i s přilákáním absolventů do učitelské profese a s udržením aktivních učitelů“<sup>(51)</sup>.

Devatenáct vzdělávacích systémů hlásí nedostatek v oblasti přípravného vzdělávání učitelů<sup>(52)</sup>. To může být způsobeno jak vysokou mírou studentů, kteří z přípravného vzdělávání učitelů odcházejí, tak nízkou mírou studentů, kteří se do přípravného vzdělávání učitelů hlásí (viz obrázek 1.1). Tento problém se často vyskytuje v kombinaci se stárnutím učitelské populace a nedostatkem učitelů, z čehož vyplývá, že se tento nedostatek stane dlouhodobým, pokud nebudou okamžitě přijata opatření. Aby se tomuto trendu postavily, vyvíjejí některé země alternativní cesty k získání učitelské kvalifikace (viz kapitola 2) nebo nabízejí flexibilní kurzy přípravného vzdělávání učitelů.

Institut pro vzdělávání na **Maltě** zavedl flexibilní tzv. „blended“ kurzy<sup>(53)</sup> PVU s částečnou studijní zátěží, aby přilákal odborníky z různých prostředí, kteří chtějí začít pracovat jako učitelé<sup>(54)</sup>.

Dalším častým problémem je odchod učitelů z profese. Vědci upozorňují na dopad, který má úbytek učitelů na učení žáků (Borman a Dowling, 2008) a na finanční náklady pro vzdělávací systémy a školy (Borman a Dowling, 2008; Carver-Thomas a Darling-Hammond, 2019). Obzvláště vystavení jsou riziku opuštění profese začínající učitelé (Cooper a Alvarado, 2006; Luekens, Lyter a Fox, 2004), protože „mnohdy nastupují na místa v náročném pracovním prostředí, jako jsou instituce zajišťující vzdělávání a odbornou přípravu, které vykazují vyšší podíl účastníků vzdělávání ze znevýhodněného socioekonomického prostředí nebo účastníků přistěhovaleckého původu“<sup>(55)</sup>. Rada zdůrazňuje, že „zvláštní pozornost by měla být věnována začínajícím učitelům, jimž by mělo být poskytováno další odborné vedení a mentorování s cílem usnadnit jejich vstup do praxe a pomoci jim zvládnout jejich specifické potřeby“<sup>(56)</sup>. Deset vzdělávacích systémů<sup>(57)</sup> se potýká s vysokou mírou odchodů z učitelské profese, v některých případech v kombinaci s nedostatkem a/nebo stárnutím učitelů.

## 1.2. Pracovní podmínky

V Závěrech Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost<sup>(58)</sup> jsou pracovní podmínky označeny za zásadní prvek pro zlepšení atraktivity a postavení této profese. Jak je patrné také z příkladů jednotlivých zemí v prvním oddíle této kapitoly, národní politiky zaměřené na to, aby se učitelství stalo atraktivnější volbou povolání, se často zabývají pracovními podmínkami učitelů, jako jsou smluvní ujednání, pracovní doba a platy. Identifikace napětí v těchto oblastech by proto mohla být užitečná pro tvorbu politiky, která reaguje na potřeby učitelů i orgánů odpovědných za oblast vzdělávání.

Tento oddíl obsahuje několik ukazatelů týkajících se pracovních podmínek. První tři zkoumají zaměstnání z hlediska zaměstnaneckého statusu a pracovní smlouvy, zatímco následující ukazatele se zabývají pracovní dobou, platy a věkem, kdy učitelé oficiálně odcházejí do důchodu.

---

<sup>(51)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, C 193/13.

<sup>(52)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné a Vlámské společenství), Dánsko, Německo, Estonsko, Francie, Lotyšsko, Litva, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Nizozemsko, Portugalsko, Švédsko, Spojené království (Anglie a Skotsko), Island, Norsko a Srbsko.

<sup>(53)</sup> Pozn. red.: tzv. „blended“ forma studia kombinuje prezenční a distanční formu výuky

<sup>(54)</sup> <https://instituteofeducation.gov.mt/en/Pages/default.aspx> [cit. 28. října 2020].

<sup>(55)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, C 193/13.

<sup>(56)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, C 193/13.

<sup>(57)</sup> Belgie (Francouzské a Vlámské společenství), Bulharsko, Dánsko, Estonsko, Maďarsko, Švédsko, Spojené království (Anglie), Lichtenštejnsko a Island.

<sup>(58)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020.

### 1.2.1. Pracovní poměr

Plně kvalifikovaní učitelé mají v Evropě tři typy pracovních smluv s různou mírou jistoty zaměstnání a různým statusem. Učitelé mohou být zaměstnanci podléhající obecným pracovním předpisům, zaměstnanci podléhající zvláštním pracovním předpisům upravujícím smluvní vztahy ve veřejném sektoru, aniž by byli státními zaměstnanci, nebo mohou mít status státních zaměstnanců. V posledním případě jsou zaměstnání v souladu se zvláštními právními předpisy souvisejícími s veřejnou správou a obvykle to znamená vyšší jistotu zaměstnání ve srovnání se zaměstnanci, kteří státními zaměstnanci nejsou.

Jak ukazuje obrázek 1.3, plně kvalifikovaní učitelé jsou zaměstnání jako státní zaměstnanci v 15 vzdělávacích systémech <sup>(59)</sup> a jako zaměstnanci ve veřejné sféře v dalších 12 systémech <sup>(60)</sup>. V 15 vzdělávacích systémech <sup>(61)</sup> jsou všichni plně kvalifikovaní učitelé zaměstnanci se smlouvou, na kterou se vztahují obecné právní předpisy o zaměstnanosti. V Lucembursku se zaměstnanecký status učitelů liší v závislosti na typu školy nebo státní příslušnosti učitelů.

V **Lucembursku** mohou být učitelé zaměstnanci s různým statusem. Tato flexibilita byla zavedena do legislativy z toho důvodu, aby školy mohly zaměstnávat učitele ze zemí mimo EU, aby pracovali ve veřejných mezinárodních školách, zejména v souvislosti s brexitem <sup>(62)</sup>.

Učitelé jsou obvykle zaměstnáváni na základě smlouvy na dobu neurčitou (viz slovníček pojmů – v některých zemích se tyto smlouvy označují jako trvalý pracovní poměr /“permanent contract“/). Povoleny jsou nicméně i smlouvy na dobu určitou, ačkoli je obvykle regulováno na jak dlouho se uzavírají, a z jakého důvodu, je lze využít. Na základě smlouvy na dobu určitou mohou být učitelé zaměstnáváni například proto, aby zastoupili jiné dlouhodobě nepřítomné učitele (např. na nemocenské nebo mateřské dovolené) nebo aby dočasně pokryli pozice vzniklé například ročními výkyvy v počtu žáků zapsaných v určité škole. V některých zemích jsou noví učitelé zaměstnáváni na dobu určitou během zkušební nebo adaptační doby po dobu několika let na začátku své kariéry, než dostanou smlouvu na dobu neurčitou. Některé země rovněž uvádějí, že smlouvy na dobu určitou jsou využívány k pokrytí míst, která ještě nebyla přidělena v rámci přijímacího řízení učitelů na dobu neurčitou.

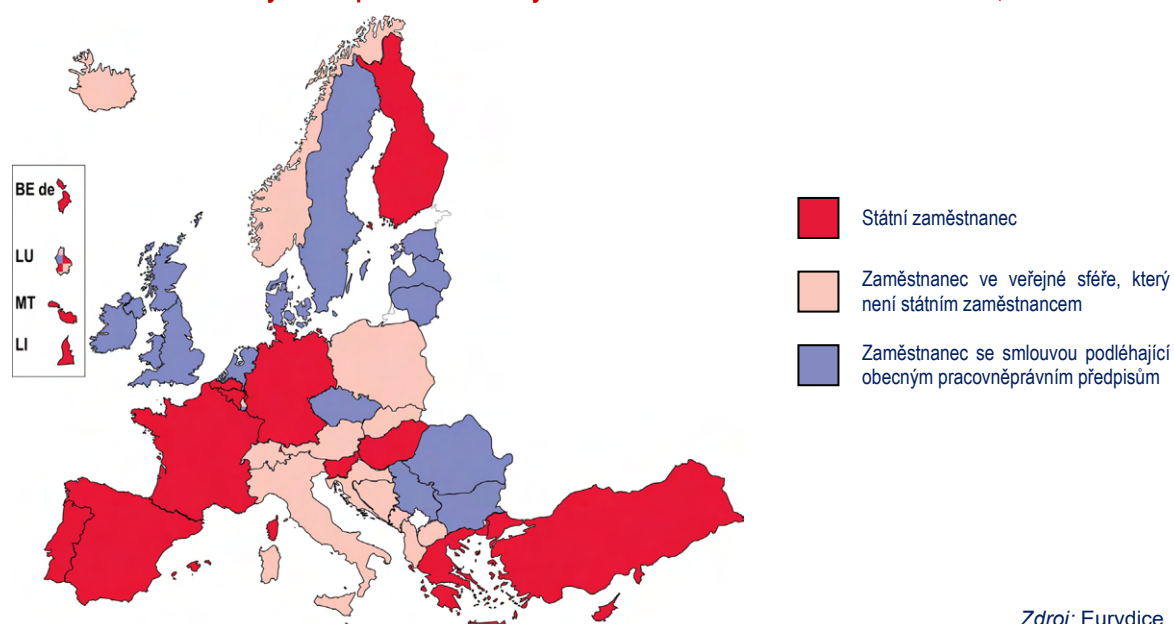
<sup>(59)</sup> Belgie (všechna tři společenství), Německo, Řecko, Španělsko, Francie, Kypr, Maďarsko, Malta, Portugalsko, Slovinsko, Finsko, Lichtenštejnsko a Turecko.

<sup>(60)</sup> Chorvatsko, Itálie, Rakousko, Polsko, Slovensko, Albánie, Bosna a Hercegovina, Švýcarsko, Island, Černá Hora, Severní Makedonie a Norsko.

<sup>(61)</sup> Bulharsko, Česko, Dánsko, Estonsko, Irsko, Litva, Lotyšsko, Nizozemsko, Rumunsko, Švédsko, Spojené království (všechny čtyři jurisdikce) a Srbsko.

<sup>(62)</sup> <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2019/12/20/a886/jo> [Cit. 11. listopadu 2020].

**Obrázek 1.3: Zaměstnanecký status plně kvalifikovaných učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

### Poznámky pro jednotlivé země

**Německo:** V Berlíně jsou učitelé zaměstnání jako zaměstnanci ve veřejné sféře, kteří nejsou státními zaměstnanci.

**Řecko a Portugalsko:** Učitelé se smlouvou na dobu určitou mají status zaměstnanců ve veřejné sféře, kteří nejsou státními zaměstnanci.

**Itálie:** Učitelé jsou státní zaměstnanci se soukromou smlouvou. Tyto smlouvy jsou definovány školami podle soukromého práva na základě národního kolektivního vyjednávání o práci.

Údaje z šetření TALIS 2018 ukazují podíl učitelů zaměstnaných na dobu neurčitou či určitou a umožňují rozlišit tyto smlouvy na krátkodobé (1 školní rok nebo méně) a dlouhodobé (více než 1 školní rok). Z obrázku 1.4 vyplývá, že v EU je více než 80 % učitelů zaměstnáno na dobu neurčitou. V celé Evropě je přesto téměř každý pátý učitel zaměstnán na dobu určitou, a obvykle s krátkodobou smlouvou. V některých zemích je podíl učitelů se smlouvou na dobu určitou výrazně nad hodnotami EU. V Belgii (Francouzskojazyčném společenství), Španělsku, Itálii, Rakousku, Portugalsku a Rumunsku má více než 25 % učitelů nižšího sekundárního vzdělávání smlouvu na dobu určitou, přičemž jasně převažují smlouvy krátkodobé.

Zvláště vysoký podíl učitelů se smlouvou na dobu určitou může odhalovat strukturální dysfunkce, které přesahují rámec běžného managementu profese a flexibility, kterou vzdělávací systém potřebuje k jejímu řízení.

Ve **Španělsku bylo** v letech 2009 až 2015 v důsledku hospodářské krize možné na základě výběrových řízení nabídnout na dobu neurčitou novým učitelům pouze 10 % míst, která opustili učitelé v důchodovém věku (tasa de reposición). Vzhledem k tomu, že nabídka poskytovaného vzdělávání zůstala podobná, byli učitelé zaměstnávání převážně na smlouvy na dobu určitou<sup>(63)</sup>.

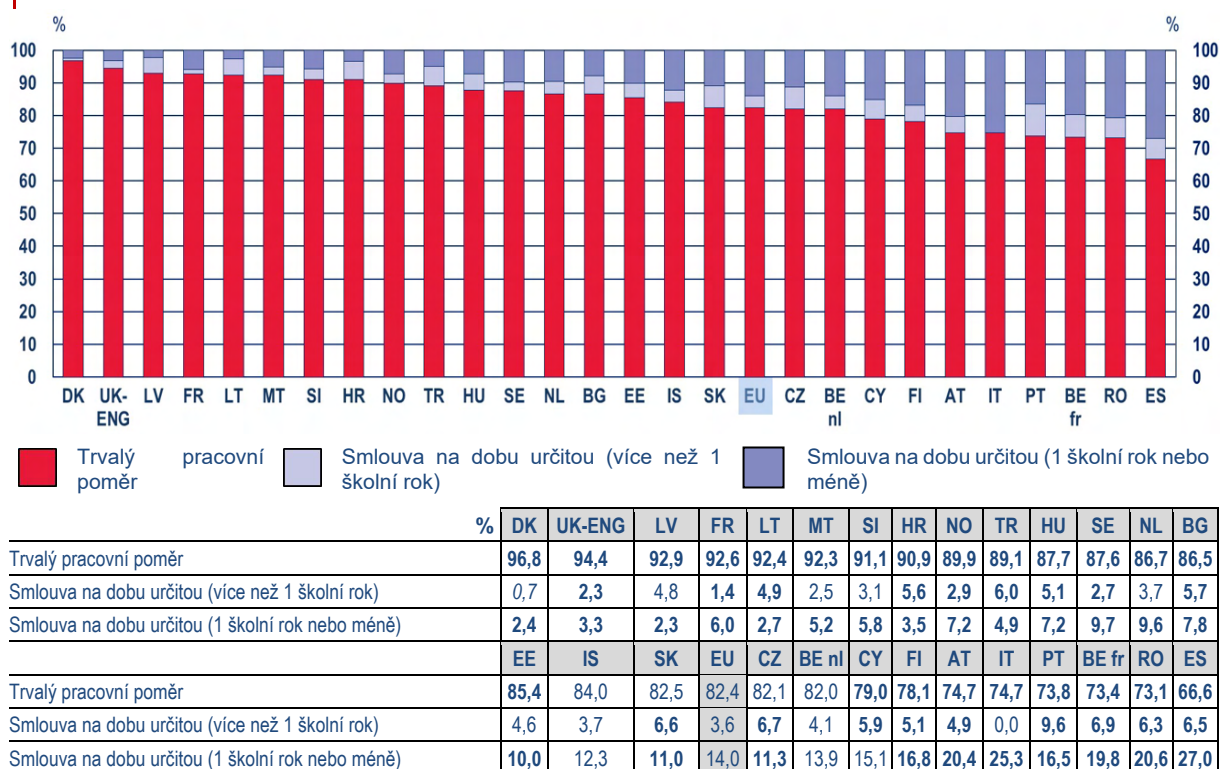
Překážky v procesu přijímání plně kvalifikovaných učitelů na stálé pozice, které byly způsobeny také omezením veřejných výdajů v minulých letech, **vedly v Itálii k** tomu, že školy, které potřebují učitele, musely zaměstnávat učitele na krátkodobé smlouvy.

V **Rakousku jsou** učitelé na začátku své kariéry obvykle zaměstnávání na základě smlouvy na dobu určitou, která normálně trvá jeden rok a nemůže být prodloužena na více než pět let. V současné době je vysoký počet smluv na dobu určitou způsoben náborem mnoha mladých učitelů, kteří jsou povoláni jako náhrada za učitele, kteří dosáhli konce své kariéry. Trend, který bude v příštích letech pokračovat, vzhledem k tomu, že v současné době je více než 45 % učitelů starších 50 let.

V **Portugalsku** mají na vysoké procento učitelů pracujících na dobu určitou vliv demografické změny, hospodářská krize a požadavky při přijímání učitelů na stálá pracovní místa. Od roku 2017 však portugalská vláda vytváří stálá pracovní místa pro učitele, kteří mají odpracováno alespoň 3 roky po sobě<sup>(64)</sup>.

<sup>(63)</sup> Viz např. Ley 26/2009, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2010 <https://www.boe.es/boe/dias/2009/12/24/pdfs/BOE-A-2009-20765.pdf> [cit. 11. listopadu 2020].

<sup>(64)</sup> Článek 42, č. 2, z výnosu zákona č. 132/2012 ze dne 27. června, s novým zněním článku 315 zákona č. 114/2017 ze dne 29. prosince [https://www.dgae.mec.pt/?wpfb\\_dl=613](https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=613) a [https://www.dgae.mec.pt/?wpfb\\_dl=34508](https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=34508) [cit. 28. října 2020].

**Obrázek 1.4: Podíl učitelů nižšího sekundárního vzdělávání s trvalým pracovním poměrem / smlouvou na dobu určitou, 2018**

Zdroj: Eurydice, na základě šetření TALIS 2018 (viz tabulka 1.2 v příloze II).

### Vysvětlivky

Tento údaj vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 9 „Jaký je váš zaměstnanecký status jako učitele na této škole?“.

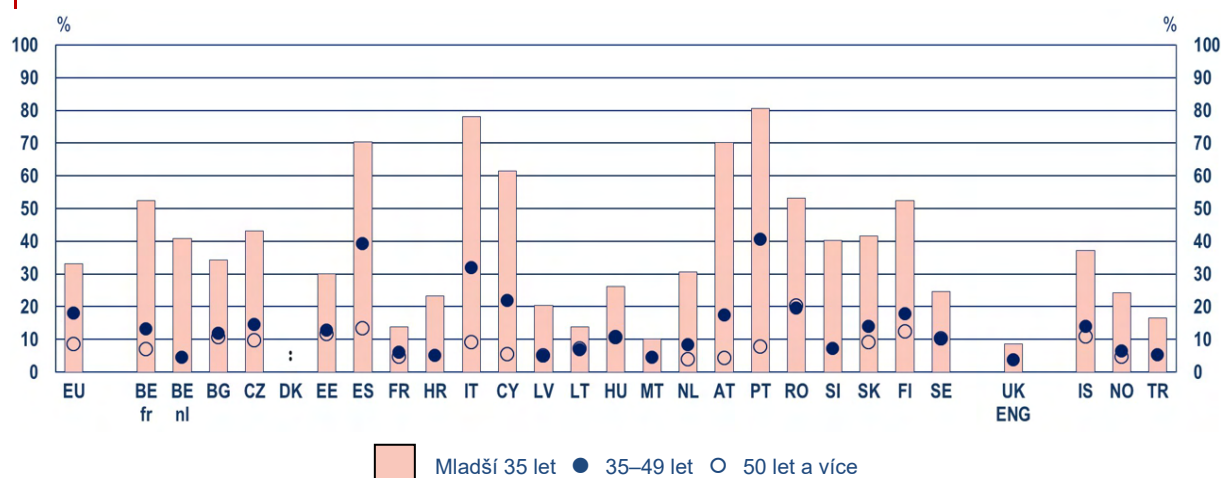
Údaje jsou seřazeny sestupně na základě kategorie „Trvalý pracovní poměr“.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

Statisticky významné rozdíly oproti průměru v EU jsou vyznačeny tučně.

OECD (2020, s. 55) zdůrazňuje, že ačkoli využívání smluv na dobu určitou umožňuje určitou flexibilitu, pokud jde o nabídku učitelů, učitelé pracující na základě smluv na dobu určitou kratší než jeden rok mají sklon vykazovat nižší úroveň vlastní efektivity. Vnímání nižší míry vlastní efektivity je pravděpodobně způsobeno také nízkým věkem učitelů, kteří tyto smlouvy uzavírají a mají méně pracovních zkušeností. Počet mladých učitelů s takovými smlouvami je totiž ve srovnání s jejich staršími kolegy obzvláště vysoký. Jak ukazuje obrázek 1.5, v EU má smlouvu na dobu určitou každý třetí učitel mladší 35 let, přičemž tento počet klesá na méně než jednoho z pěti ve věkové skupině 35–49 let a na méně než jednoho z deseti ve věkové skupině 50 let a více. V mnoha zemích má pracovní smlouvu na dobu určitou velmi vysoký podíl mladých učitelů. Například v Itálii a Portugalsku má tuto smlouvu přibližně 80 % učitelů mladších 35 let a ve Španělsku a Rakousku jsou tyto podíly velmi podobné. V Belgii (Francouzskojazyčném společenství), na Kypru, v Rumunsku a Finsku je to více než 50 % mladých učitelů.

Zatímco podíl smluv na dobu určitou obvykle klesá s věkem učitelů, v některých zemích, jako například ve Španělsku (39 %), v Itálii (32 %) a Portugalsku (41 %), je i ve věkové skupině 35–49 let stále vysoký podíl učitelů zaměstnaných na dobu určitou.

**Obrázek 1.5: Podíl učitelů nižšího sekundárního vzdělávání se smlouvou na dobu určitou podle věkových skupin, 2018**


%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
Pod 35	33,1	52,5	40,8	34,3	43,1	:	30,0	70,3	13,9	23,3	78,0	61,5	20,4	13,9
Mezi 35 a 49 lety	17,9	13,1	4,5	11,7	14,4	:	12,8	39,1	6,0	5,1	31,9	21,8	4,8	6,8
50 a více	8,6	6,9	:	10,6	9,6	:	11,6	13,3	4,6	:	9,0	5,5	4,9	7,1
%	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Pod 35	26,1	10,2	30,6	70,2	80,6	53,1	40,2	41,6	52,5	24,6	8,5	37,1	24,3	16,5
Mezi 35 a 49 lety	10,6	4,5	8,3	17,3	40,6	19,4	7,1	13,9	17,8	10,1	3,7	13,9	6,4	5,3
50 a více	10,7	:	3,9	4,3	7,7	20,3	:	9,0	12,4	10,2	:	10,8	4,6	:

Zdroj: Eurydice, na základě šetření TALIS 2018 (viz tabulka 1.3 v příloze II).

### Vysvětlivky

Tento údaj vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 9 „Jaký je váš zaměstnanecký status učitele na této škole?“, přičemž byly seskupeny možnosti 2 „Smlouva na dobu určitou na dobu delší než 1 školní rok“ a možnost 3 „Smlouva na dobu určitou na dobu 1 školního roku nebo kratší“ a poté seřazeny podle věkových skupin na základě odpovědí učitelů na otázku č. 2 „Kolik je vám let?“.

Údaje jsou seřazeny podle protokolu.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

Statisticky významné rozdíly oproti průměru v EU jsou vyznačeny tučně.

### Poznámky pro jednotlivé země

**Belgie (BE nl), Chorvatsko, Malta, Slovinsko a Spojené království (Anglie):** Pro věkovou skupinu 50letých a starších je na to, aby bylo možné poskytnout spolehlivé odhady, k dispozici příliš málo pozorování nebo nejsou k dispozici pozorování žádná.

**Dánsko:** U všech věkových skupin je pro spolehlivé odhady k dispozici příliš málo pozorování nebo nejsou k dispozici vůbec.

Uvedeno do souvislosti s nedostatkem učitelů – takovéto množství mladých odborníků se smlouvami na dobu určitou, a v mnoha případech i s krátkodobými smlouvami, může přispět ke snížení atraktivity učiteléské profese.

V některých vzdělávacích systémech se tímto aspektem zabývají reformy pracovních podmínek.

Ve **Vlámském společenství Belgie** se v důsledku nedávné reformy snížily požadavky na získání smlouvy na dobu neurčitou. Konkrétně, plně kvalifikovaní učitelé mohou nyní získat smlouvu na dobu neurčitou po dvou školních letech a 580 odpracovaných dnech namísto dříve požadovaných tří školních let a 720 odpracovaných dnů <sup>(65)</sup>.

Ve **Španělsku** se plánuje do dvou let snížit počet zaměstnanců se smlouvou na dobu určitou o 8 % zvýšením počtu stálých pracovních míst ve veřejných školách <sup>(66)</sup>.

<sup>(65)</sup> <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15412> [cit. 3. listopadu 2020].

<sup>(66)</sup> Resolución de 22 de marzo de 2018, de la Secretaría de Estado de Función Pública, por la que se publica el II Acuerdo. Gobierno-Sindicatos para la mejora del empleo público y las condiciones de trabajo (BOE 26/3/2018): <https://www.boe.es/boe/dias/2018/03/26/pdfs/BOE-A-2018-4222.pdf> [cit. 28. října 2020].

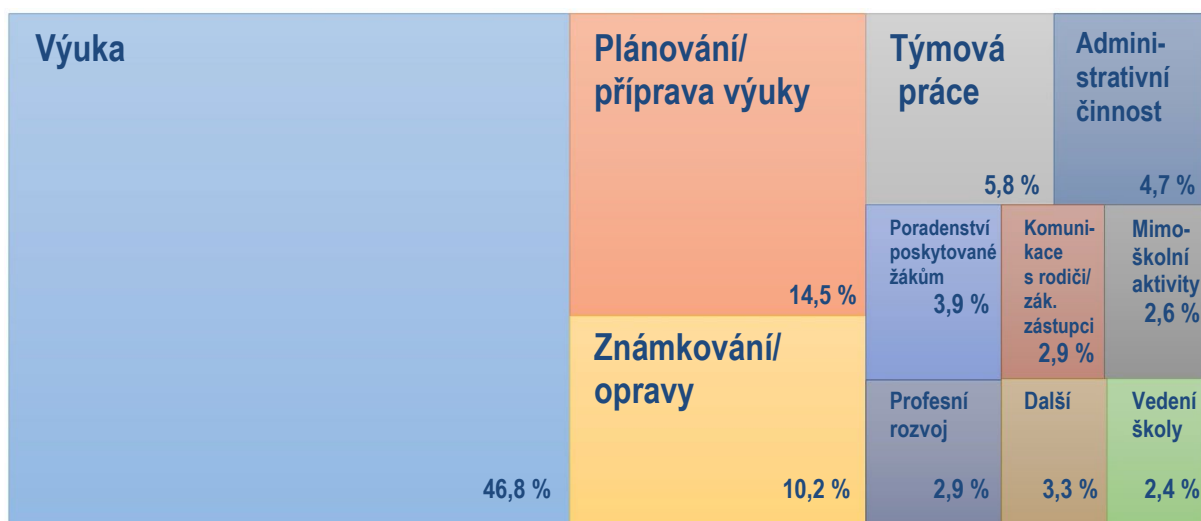


### 1.2.2. Pracovní doba

Kromě výuky musí učitelé plnit mnoho dalších povinností, včetně úkolů spojených s administrativou, organizací a plánováním, hodnocením žáků, mimoškolními aktivitami, kurzy dalšího profesního rozvoje a s budováním vztahů s rodiči, žáky a dalšími zainteresovanými stranami. Jak uznávají Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost <sup>(67)</sup>, učitelé musí „být schopni reagovat na změny a výzvy se zřetelem k různým stále náročnějším úlohám, úkolům a očekáváními ze strany účastníků vzdělávání, vedoucích pracovníků institucí, tvůrců politik, rodičů a komunit“. Vyvážit různé aspekty své pracovní zátěže „a na druhé straně pak neustále rozvíjet vlastní pedagogickou činnost a zachovávat její kvalitu, jakož i kvalitu výsledků učení svých žáků a studentů“ proto může být náročné. Pochopení toho, jak učitelé využívají svůj čas, aby vyhověli různým aspektům své práce, má proto zásadní význam pro vypracování politik, které mohou co nejlépe využít jejich odbornosti.

Výše uvedená analýza zkoumá pracovní zátěž učitelů a rozdělení úkolů, které mají. Vychází z údajů šetření TALIS 2018 týkajících se učitelů pracujících na plný úvazek a z údajů Eurydice týkajících se oficiálních vymezení pracovní doby učitelů nižšího sekundárního vzdělávání.

**Obrázek 1.6: Podíl času, který učitelé nižšího sekundárního vzdělávání věnují činnostem souvisejícím s jejich prací, učitelé na plný úvazek, EU, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě šetření TALIS 2018 (viz tabulka 1.5 v příloze II).

#### Vysvětlivky

Tento údaj vychází z odpovědí učitelů s plným úvazkem na otázku č. 17 „Kolik z tohoto celkového počtu 60minutových hodin jste během posledního celého kalendářního týdne strávili/a výukou na této škole?“ a na otázku č. 18 „Kolik 60minutových hodin jste v rámci své práce na této škole během posledního celého kalendářního týdne přibližně strávili/a následujícími úkoly?“

Údaje uvedené na obrázku jsou průměrem poměru, který uvedli jednotliví učitelé s plným úvazkem, přičemž celkový součet je součtem času uvedeného u jednotlivých úkolů v otázkách 17 a 18. Tento součet ne vždy odpovídá celkové pracovní době vykázané v otázce 16.

Za učitele s plným úvazkem jsou považováni ti, kteří uvedli, že dohromady ve všech svých zaměstnáních jako učitelé pracují na více než 90 % plného úvazku (otázka 10, možnost b, kategorie 1). V případech, kdy učitelé: (1) neuvedli svůj pracovní poměr za všechna svá učitelská místa dohromady; (2) uvedli, že pracují pouze na jedné škole; (3) uvedli svůj pracovní poměr na zkoumané škole (otázka 10, možnost a), pak byla chybějící informace z otázky 10, možnosti b) nahrazena odpovědí učitele na otázku 10, možnost a).

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahnuje také UK-ENG.

Obrázek 1.6 vychází z údajů šetření TALIS 2018 a odráží podíl času, který učitelé podle svých slov věnují různým úkolům. V EU učitelé uvádějí, že ve skutečnosti méně než polovinu svého času (46,8 %) věnují výuce. Čtvrtinu jejich času zabere plánování, příprava hodin, známkování a opravování

<sup>(67)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, C 193/12.

prací žáků. Zbývající čtvrtinu věnují jiným činnostem, jako je poradenství pro žáky, profesní rozvoj a komunikace s rodiči a zákonnými zástupci.

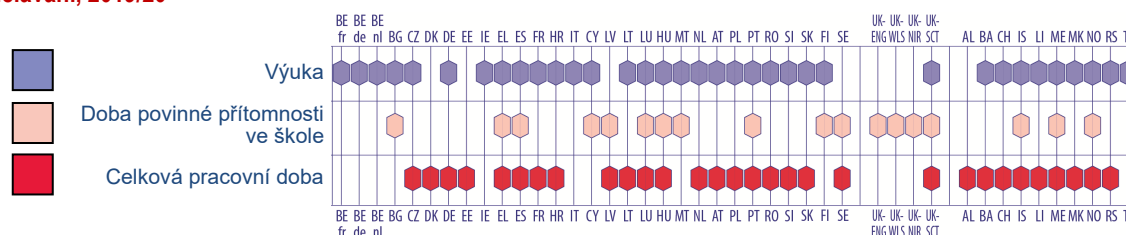
Při pohledu na údaje týkající se jednotlivých zemí/regionů se objevují určité rozdíly v rozložení času mezi jednotlivé úkoly. V Belgii (Francouzskojazyčném společenství), v Estonsku, Finsku a Turecku věnují učitelé výuce v průměru více než polovinu své pracovní doby, zatímco učitelé na Kypru, ve Spojeném království (Anglii) a v Norsku věnují výuce pouze 40 % své pracovní doby. Učitelé v Turecku také v průměru věnují pouze 12 % své pracovní doby plánování a známkování a ve Finsku tyto činnosti nezabírají více než pětinu jejich času. Naopak učitelé ve Francii, na Maltě a v Portugalsku věnují plánování a známkování téměř třetinu své pracovní doby.

Další rozdíly vznikají při analýze konkrétních doplňkových úkolů. Učitelé v Belgii (Francouzskojazyčném společenství), v Rumunsku a Finsku věnují méně než 3 % své pracovní doby administrativním úkolům, zatímco učitelé ve Švédsku a Spojeném království věnují těmto úkolům 7 % svého času. Zatímco učitelé v EU uvádějí, že aktivitám profesního rozvoje věnují méně než 3 % svého času, učitelé v Litvě uvádějí až 5 %, kdežto v Belgii (ve Vlámské společenství) jen 1,7 %. Učitelé v Dánsku, Itálii, Nizozemsku, Švédsku a Norsku věnují více než 7 % svého času týmové práci a dialogu s kolegy. Na opačném konci spektra jsou učitelé v Estonsku, Chorvatsku, Lotyšsku, Litvě a Turecku, kteří této činnosti věnují mnohem méně času (viz tabulka 1.5 v příloze II).

Smlouvy učitelů ne vždy odrážejí různé úkoly a související pracovní dobu potřebnou k plnění těchto povinností. Na základě údajů Eurydice bere následující analýza v úvahu tři dimenze, které obvykle popisují smluvní povinnosti učitelů: dobu výuky, povinnou přítomnost ve škole a celkovou pracovní dobu. Obrázek 1.7 ukazuje smluvní požadavky podle jednotlivých zemí a složek pracovní zátěže. Ukazuje, že napříč Evropou existují různé kombinace toho, co nadřízené orgány regulují, pokud jde o pracovní dobu učitelů.

Šest vzdělávacích systémů (Belgie /Francouzskojazyčné, Vlámské a Německojazyčné společenství/, Irsko, Itálie a Turecko) upravuje pouze dobu výuky. Naopak osm systémů neupravuje vyučovací dobu vůbec a definuje pracovní dobu učitelů pouze z hlediska celkové pracovní doby (Dánsko, Estonsko a Albánie), doby, po kterou musí být učitelé přítomní ve škole (Spojené království /Anglie, Wales a Severní Irsko/), nebo kombinace obojího (Lotyšsko a Švédsko).

**Obrázek 1.7: Oficiální definice složek pracovní zátěže v rámci pracovní doby učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

V mnoha vzdělávacích systémech jsou však složky pracovní zátěže učitelů nižšího sekundárního vzdělávání s plným úvazkem definovány jak z hlediska doby výuky, tak z hlediska celkové pracovní doby. Tak je tomu v 16 zemích <sup>(68)</sup>. Další čtyři vzdělávací systémy definují složky pracovní zátěže jak z hlediska doby výuky, tak z hlediska doby povinné přítomnosti ve škole (Bulharsko, Kypr, Malta a Finsko). A konečně devět vzdělávacích systémů definuje pracovní zátěž učitelů prostřednictvím všech

<sup>(68)</sup> Česko, Německo, Francie, Chorvatsko, Litva, Nizozemsko, Rakousko, Polsko, Rumunsko, Slovinsko, Slovensko, Bosna a Hercegovina, Švýcarsko, Lichtenštejnsko, Severní Makedonie a Srbsko.



tří složek (Řecko, Španělsko, Lucembursko, Maďarsko, Portugalsko, Spojené království /Skotsko/, Island, Černá Hora a Norsko).

Obrázek 1.8 uvádí týdenní počet hodin definovaný jednotlivými vzdělávacími systémy podle těchto tří dimenzí.

**Obrázek 1.8: Oficiální definice týdenní pracovní zátěže (v hodinách) učitelů s plným úvazkem ve všeobecném nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

	BE fr	BE BE	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
<b>A</b>				40	37	40	35		30	38	35	40			40	36	40	40		40	40	
<b>B</b>				40					30	30					31	30		24	32	27		
<b>C</b>	min.	18	18	16	17		17		22	23	18	15	14	18	18		21	22	22	17	20	17
	max.		20	19							21	20	17					22	26			18
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-Anglie	UK-Wales	UK-Severní Irsko	UK-Skotsko	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
<b>A</b>	40	35	40	40	38		40					35	30	40	42	40	42	40	40	38	40	
<b>B</b>		24				21	35		32	32	32	28				23		25		31		
<b>C</b>	min.	14	22	18	16	17	14					23		24	21	17	21	15	15	18	24	12
	max.				17	17													17			16

**A** Celková pracovní doba **B** Doba povinné přítomnosti ve škole **C** Výuka

Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Obrázek ukazuje standardní pracovní zátěž učitelů pracujících na plný úvazek, kteří nemají jiné povinnosti (např. úkoly spojené s řízením školy, národní hodnotící komise). Snížené požadavky v rozvrhu učitelů, kteří ještě nemají kvalifikaci nebo kteří jsou nově kvalifikováni, nejsou zobrazeny. V případě zemí, v nichž jsou povinnosti učitelů stanoveny na roční bázi, byl vypočten průměrný týdenní počet hodin. Tam, kde jsou požadavky na výuku vyjádřeny v hodinách, se týdenní počet hodin získá vynásobením počtu týdenních vyučovacích hodin počtem minut, které trvají, a vydělením výsledku číslem 60. Údaje jsou zaokrouhleny směrem k nejbližší celé hodině.

### Poznámky pro jednotlivé země

**Dánsko:** Počet hodin, po které musí být učitelé přítomni ve škole, je obvykle vyjednáno mezi místními úřady a místní odborovou organizací učitelů.

**Německo:** Pracovní dobu upravují *spolkové země*. Celkový počet pracovních hodin za týden se pohybuje mezi 40 a 41.

**Irsko:** Kromě hodin výuky je ve smlouvách učitelů zahrnuto 33 hodin (Croke Park hours) věnovaných dalším aktivitám v průběhu roku. Tento čas odpovídá 1 hodině týdně.

**Španělsko:** V autonomní oblasti Andalusie je celková týdenní pracovní doba 35 hodin. Počet hodiny výuky se v jednotlivých autonomních oblastech liší.

**Itálie:** V kolektivní smlouvě je uvedeno, že 80 hodin ročně je vyhrazeno na aktivity s kolegy a setkání se zaměstnanci.

**Lotyšsko:** Celková pracovní doba se může lišit v závislosti na potřebách škol.

**Nizozemsko:** Počet hodin výuky je dohodnut sociálními partnery v kolektivní smlouvě pro učitele a je vyjádřen počtem hodin výuky ročně (maximálně 750 hodin ročně).

**Slovinsko:** Kromě celkové pracovní doby a počtu hodin výuky je v pracovním řádu vymezeno také maximálně 10 hodin týdně pro činnosti vykonávané mimo prostory školy.

**Švédsko:** Do celkové týdenní pracovní doby patří 104 hodin ročně určených na trvalý profesní rozvoj (TPR).

**Srbsko:** Týdenní počet hodin výuky je 24, z toho 20 hodin přímé práce se studenty ve třídě (povinné předměty a aktivity) a 4 hodiny doplňkové výuky a individuální pomoci studentům.

Počet vyučovacích hodin se pohybuje od minimálně 12 hodin týdně v Turecku až po maximálně 26 hodin týdně v Maďarsku. V některých zemích se počet hodin, které učitelé věnují výuce, liší v závislosti na předmětu. Tak je tomu v Belgii (Německojazyčném a Vlámském společenství), Bulharsku, Francii, Chorvatsku, Maďarsku, Rakousku, Slovinsku, Finsku, Severní Makedonii a Turecku. Tyto rozdíly jsou uvedeny v tabulce pod Obrázkem 1.8.

Doba, po kterou musí být učitelé přítomni ve škole, je obvykle věnována úkolům, které je třeba vykonat v prostorách školy nebo na jiném místě určeném ředitelem školy. Ve Finsku odkazuje počet hodin povinné přítomnosti ve škole k času stanovenému nad rámec vyučovacích hodin, zatímco v ostatních vzdělávacích systémech odkazuje k celkové době, po kterou musí být učitelé přítomni ve škole a zahrnuje čas strávený výukou. V Bulharsku, kde není stanovena celková pracovní doba, činí doba povinné přítomnosti ve škole 40 hodin týdně, což se shoduje s celkovou pracovní dobou v ostatních zemích a je to nejvyšší počet hodin povinné přítomnosti učitelů ve škole v celé Evropě. V Řecku činí celková pracovní doba a doba povinné přítomnosti ve škole shodně 30 hodin týdně, což naznačuje, že veškeré nevyučovací činnosti by měly být vykonávány v prostorách školy.

Ve většině vzdělávacích systémů regulují orgány nevyšší úrovně celkovou pracovní dobu učitelů. Tento celkový počet hodin se rovněž pohybuje od minimálního počtu 30 hodin týdně v Řecku a Albánii až po maximální počet 42 hodin týdně ve Švýcarsku a Lichtenštejnsku. Ve většině zemí je však celková pracovní doba učitelů 40 hodin týdně.

Jak ukazuje obrázek 1.8, téměř v polovině vzdělávacích systémů musí učitelé odpracovat 40 hodin týdně. V deseti vzdělávacích systémech <sup>(69)</sup> je celková pracovní doba nižší než 40 hodin a ve Švýcarsku a Lichtenštejnsku mírně vyšší. Průměrná celková pracovní doba v EU, kterou v šetření TALIS 2018 uvedli učitelé s plným úvazkem, činí přibližně 39 hodin týdně (viz tabulka 1.4 v příloze II), což zdá se potvrzuje celkovou pracovní dobu blízkou se 40 hodinám týdně. Celková pracovní doba definovaná v předpisech a celkový čas věnovaný práci, který uvedli učitelé v šetření TALIS 2018, se sobě často blíží, i když učitelé mají tendenci uvádět, že pracují více, než je stanoveno v jejich smlouvách.

Údaje o celkovém čase, který věnují práci, vykázané učiteli i o celkové smluvní pracovní době definované v předpisech jsou k dispozici pro 18 vzdělávacích systémů (viz tabulka 1.6 v příloze II). Ze srovnání vyplývá, že učitelé mají tendenci vykazovat více hodin, než mají stanoveno ve smlouvách. V případě osmi vzdělávacích systémů <sup>(70)</sup> učitelé uvádějí, že pracují téměř 2 až více než 5 hodin týdně navíc. Je důležité poznamenat, že dvě země vystupují jako výjimky se zápornou bilancí. Učitelé uvádějí, že odpracovali méně hodin týdně, než je celková pracovní doba stanovená jejich smlouvami, v Lotyšsku (-1 hodina) a Rumunsku (-5 hodin).

V devíti vzdělávacích systémech není možné porovnat smluvní a vykazovanou pracovní dobu, protože smluvní ujednání celkovou pracovní dobu nedefinují.

---

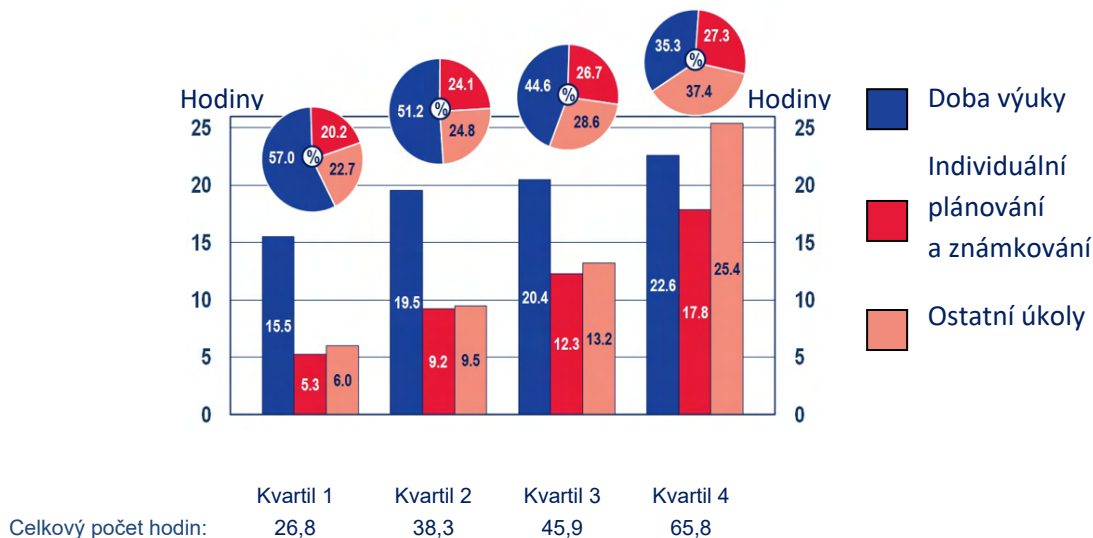
<sup>(69)</sup> Dánsko, Estonsko, Španělsko, Francie, Litva, Portugalsko, Slovensko, Spojené království (Skotsko), Albánie a Norsko.

<sup>(70)</sup> Dánsko, Estonsko, Francie, Litva, Nizozemsko, Portugalsko, Švédsko a Norsko.

Analýza průměrné doby, kterou učitelé v jednotlivých zemích věnují práci, poskytuje určité informace o pracovních modelech evropských učitelů. Je však důležité analyzovat rozdíly ve vykazované pracovní době nejen mezi jednotlivými zeměmi, ale také mezi jednotlivými učiteli. To ukazuje, jak se pracovní doba dělí na různé úkoly v závislosti na tom, kolik hodin učitelé pracují.

Obrázek 1.9 rozděluje vykázaný celkový čas, který učitelé věnují práci, do kvartilů a uvádí průměrnou pracovní dobu pro každý kvartil, přičemž v rámci celkového času rozlišuje různé typů úkolů: (1) výuka, (2) individuální plánování a známkování a (3) ostatní úkoly.

**Obrázek 1.9: Průměrná pracovní doba a podíl času věnovaný různým úkolům podle kvartilů, učitelé nižšího sekundárního vzdělávání s plným úvazkem, EU, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulky 1.7 a 1.8 v příloze II).

### Vysvětlivky

Tento údaj vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 17 „Kolik z tohoto celkového počtu 60minutových hodin jste během posledního celého kalendářního týdne strávili/a výukou na této škole?“ a na otázku č. 18 „Kolik 60minutových hodin jste v rámci své práce na této škole během posledního celého kalendářního týdne přibližně strávili/a následujícími úkoly?“. Celková pracovní doba (celkový čas věnovaný práci) je součtem odpovědí na otázky 17 a 18.

Sloupce udávají pracovní dobu věnovanou jednotlivým typům úkolů. Koláče udávají celkový podíl času věnovaného výuce, individuálnímu plánování a známkování a ostatním úkolům seskupeným dohromady (týmová práce, poradenství, komunikace s rodiči, vedení školy, obecná administrativní práce, profesní rozvoj, mimoškolní aktivity a další úkoly). Podíl se vypočítá na základě součtu hodin vykázaných na jednotlivé úkoly (otázky 17 a 18). Tento součet ne vždy odpovídá celkové pracovní době vykázané v otázce 16.

Za učitele s plným úvazkem jsou považováni ti, kteří uvedli, že dohromady ve všech svých zaměstnáních jako učitelé pracují na více než 90 % plného úvazku (otázka 10, možnost b, kategorie 1). V případech, kdy učitelé: (1) neuvedli svůj pracovní poměr za všechna svá učitelská místa dohromady; (2) uvedli, že pracují pouze na jedné škole; (3) uvedli svůj pracovní poměr na zkoumané škole (otázka 10, možnost a), pak byla chybějící informace z otázky 10, možnosti b) nahrazena odpovědí učitele na otázku 10, možnost a).

Kvartily na úrovni EU se vypočítávají spojením všech údajů EU dohromady. Kvartily na úrovni EU jsou ovlivněny průměrnou pracovní dobou v jednotlivých zemích. V prvním kvartilu bude vyšší počet učitelů ze zemí s nižší celkovou pracovní dobou. Naopak čtvrtý kvartil bude mít vyšší počet učitelů ze zemí s vyšší průměrnou celkovou pracovní dobou.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

Na úrovni EU věnují učitelé v nejnižším kvartilu přibližně 15 hodin výuce a dalších 11 hodin všem ostatním nevyučovacím úkolům, včetně známkování a plánování. Tato skupina učitelů věnuje výuce téměř 60 % své pracovní doby. Na druhé straně spektra, v nejvyšším kvartilu na úrovni EU, učitelé uvádějí, že vyučují téměř 23 hodin týdně, zatímco ostatním úkolům nesouvisejícím s výukou věnují více než 43 hodin. Zde se celková váha vyučovacích úkolů snižuje na jednu třetinu jejich celkové pracovní doby. Z grafu je patrné, že zatímco celkový rozdíl v délce výuky mezi nejnižším a nejvyšším kvartilem činí pouze 7 hodin, nevyučovací úkoly se navyšují čtyřnásobně.

Mezi nevyučovacími úkoly je pro každého učitele zásadní individuální plánování a známkování/opravování práce žáků. Zajímavé je si všimnout vztahu těchto úkolů k času věnovanému výuce. Zatímco v nejnižším kvartilu jim učitelé věnují 1 hodinu na každé 3 hodiny věnované výuce, ve třetím kvartilu je tento poměr téměř 1:2 a ve čtvrtém kvartilu je to téměř 1:1. Z hlediska podílu času zabírají v prvním kvartilu přibližně 20 % celkového pracovního času a ve třetím a čtvrtém kvartilu 27 %. Váha těchto úkolů se tedy zvyšuje s rostoucí celkovou pracovní dobou. Jejich nárůst je však ve srovnání s nárůstem váhy ostatních úkolů poměrně malý.

Kategorie „Ostatní úkoly“ zahrnuje všechny ostatní činnosti, které mají učitelé vykonávat vedle výuky, individuálního plánování a známkování/opravování prací žáků. V dotazníku pro učitele šetření TALIS 2018 byly pod otázkou č. 18 uvedeny různé činnosti, jako je týmová práce, komunikace s rodiči, aktivity profesního rozvoje a administrativní úkoly (kompletní seznam viz vysvětlivky pod obrázkem 1.9). Pro účely následující analýzy byly tyto činnosti seskupeny pod označení „Ostatní úkoly“. Na úrovni EU učitelé v prvním kvartilu uvádějí, že těmto úkolům věnují přibližně 6 hodin týdně. Učitelé ve čtvrtém kvartilu však deklarují, že těmto úkolům věnují více než 25 hodin týdně ve srovnání s téměř 23 hodinami věnovanými výuce a 18 hodinami věnovanými individuálnímu plánování a známkování/opravování prací žáků. Zatímco v prvním kvartilu představují ostatní úkoly přibližně pětinu celkového času věnovaného práci, ve třetím kvartilu zabírají učitelům třetinu tohoto času a nejvyšší podíl mají ve čtvrtém kvartilu. To zdá se naznačovat, že pokud učitelé uvádějí delší pracovní dobu, většina jejich dalšího času věnovaného práci připadne úkolům nesouvisejícím s výukou.

Ve všech analyzovaných zemích/regionech (viz tabulky 1.7 a 1.8) je patrný vzorec nižší váhy hodin výuky a vyšší váhy nevyučovacích úkolů, pokud učitelé pracují více hodin. Rozdíly mezi prvním a čtvrtým kvartilem však mohou být více či méně nápadné v závislosti na zemi a na typu úkolů.

Pokud jde o výuku, například na Kypru a ve Spojeném království (Anglii) jí učitelé v prvním kvartilu věnují více než polovinu celkového času stráveného prací (50,2 %, resp. 51,6 %), ale ve čtvrtém kvartilu méně než třetinu (29,6 %, resp. 31,5 %). Naopak ve Finsku a v Estonsku učitelé ve čtvrtém kvartilu stále uvádějí, že výuce věnují téměř polovinu celkového času stráveného prací (45,4 %, resp. 48,1 %). Nicméně právě v Lotyšsku je rozdíl v podílu času věnovaného výuce mezi oběma kvartily nejnižší<sup>(71)</sup>, což ukazuje na celkovou stabilitu podílu času věnovaného výuce ve vztahu ke všem nevyučovacím úkolům. Naopak největší rozdíl mezi oběma kvartily jsou v Itálii<sup>(72)</sup>.

Pokud jde o podíl času věnovaného individuálnímu plánování a známkování, rozdíly mezi nejnižším a nejvyšším kvartilem jsou méně nápadné ve srovnání s rozdíly v podílu času věnovaného výuce a ostatním úkolům (viz tabulka 1.8). To naznačuje, že individuální plánování a známkování má tendenci zabírat proporcionalně stejné množství času. Například v Dánsku je rozdíl mezi podílem času, který učitelé věnují těmto činnostem v prvním a čtvrtém kvartilu, menší než 1 procentní bod (22,2 % resp. 22,9 %).

Na rozdíl od plánování a známkování podíl času věnovaného ostatním úkolům roste ve všech zemích/regionech úměrně s celkovým průměrným počtem hodin práce. V Nizozemsku a Spojeném království (Anglii) věnují učitelé ve čtvrtém kvartilu těmto úkolům téměř polovinu času, který odpracují (42,6 %, resp. 43,3 %). Naopak jejich kolegové ve Francii a Finsku těmto úkolům věnují méně než třetinu svého času (28,4 %, resp. 25,7 %). V Lotyšsku je rozdíl v podílu času věnovaného těmto úkolům mezi oběma kvartily nejnižší (3,2 procentního bodu). V Itálii a Spojeném království (Anglii) je nejvyšší (> 17 procentních bodů).

---

<sup>(71)</sup> V Lotyšsku věnují učitelé v prvním kvartilu výuce 49,3 % celkového času, který odpracují, a učitelé ve čtvrtém kvartilu 41,4 %. To odpovídá rozdílu 7,9 procentního bodu mezi oběma kvartily.

<sup>(72)</sup> V Itálii věnují učitelé v prvním kvartilu výuce 59,6 % celkového času, který odpracují, a ve čtvrtém kvartilu 34,8 %. To odpovídá rozdílu 24,8 procentního bodu mezi oběma kvartily.

Jak zdůrazňují Závěry Rady o evropských učitelích a školitelích <sup>(73)</sup>, je třeba učitele podporovat, aby zvládali rostoucí nároky na svou práci, jako je „řešit četné administrativní úkoly, účastnit se institucionálního vedení, poskytovat podporu a poradenství svým žákům a studentům, plánovat spolupráci s kolegy a vlastní profesní rozvoj a nacházet pro ně potřebný čas“. Důkazy zdá se naznačují, že podíl času, který učitelé skutečně věnují výuce, se s rostoucím počtem hodin věnovaných práci snižuje, což vyžaduje revizi politiky týkající se pracovní doby, úkolů a povinností učitelů.

### 1.2.3. Platy

Mezi pracovními podmínkami hraje odměňování důležitou roli při ztraktivnění jakékoli profese. Závěry Rady o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost <sup>(74)</sup> zdůrazňují, že investice do kvalitního vzdělávání znamená investovat do učitelů a školitelů, což zahrnuje i odpovídající platy. Podobně i Monitor vzdělávání a odborné přípravy (Evropská komise, 2019, s. 40) zdůrazňuje, že „konkurenceschopné platy učitelů jsou považovány za zásadní pro zvyšování kvality učitelské pracovní síly“. Přesto učitelé často vydělávají méně než ostatní vysokoškolsky vzdělaní pracovníci (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2019a).

Tato část analyzuje vztah mezi platy učitelů nižšího sekundárního vzdělávání a spokojeností s jejich platem vyjádřenou v šetření TALIS 2018.

V dotazníku šetření TALIS 2018 měli učitelé možnost vyjádřit svou spokojenost se svými platy. Z analýzy odpovědí učitelů vyplývá, že celkově považuje na úrovni EU svůj plat za uspokojivý nebo velmi uspokojivý pouze 37,8 % učitelů, přičemž v mnoha zemích je procento nižší než 30 (viz obrázek 1.10 a tabulka 1.9 v příloze II). Na Islandu a v Portugalsku je se svým platem spokojen méně než jeden učitel z deseti. Naopak přibližně 70 % učitelů v Rakousku a Belgii (ve Vlámském společenství) prohlašuje, že jsou se svým platem spokojeni nebo velmi spokojeni.

Zpráva Eurydice *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances 2018/19* (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020a) poskytuje komplexní informace o odměňování plně kvalifikovaných učitelů s plným úvazkem ve veřejných školách ve 42 evropských vzdělávacích systémech za školní rok 2018/19. Zpráva analyzuje různé aspekty spojené s politikou odměňování učitelů v Evropě, jako jsou platy nově kvalifikovaných učitelů a zvyšování platů v průběhu praxe.

Zpráva Eurydice věnovaná platům zdůrazňuje, že existují značné rozdíly v platech učitelů mezi východoevropskými zeměmi a zbytkem Evropy, přičemž platy v Česku, Estonsku, Lotyšsku, Litvě, Maďarsku, Polsku, Rumunsku, na Slovensku, v Černé Hoře a v Srbsku patří k nejnižším. Na druhém konci spektra k nejvyšším v Evropě patří skutečné průměrné roční hrubé mzdy v Dánsku, Německu, Irsku, Nizozemsku, Rakousku, Finsku, na Islandu a v Norsku (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020a, s. 24). Skutečné průměrné roční hrubé mzdy však nelze srovnávat bez zohlednění národního hrubého domácího produktu (HDP) na obyvatele, který lze považovat za zástupný ukazatel pro pochopení národního ekonomického kontextu, v němž učitelé své platy pobírají.

Obrázek 1.10 ukazuje podíl učitelů, kteří uvedli, že jsou se svým platem spokojeni nebo velmi spokojeni, a rozdíl mezi HDP na obyvatele a skutečnou průměrnou roční hrubou mzdou učitelů vyjádřený v procentech.

Jak ukazuje obrázek 1.10, procenta vyjadřující rozdíl mezi skutečnou průměrnou roční hrubou mzdou učitelů a HDP na obyvatele značně kolísají mezi jednotlivými zeměmi. Zatímco v Nizozemsku je průměrný plat téměř o 25 % vyšší než HDP na obyvatele, v Česku je téměř o 25 % nižší. Je třeba

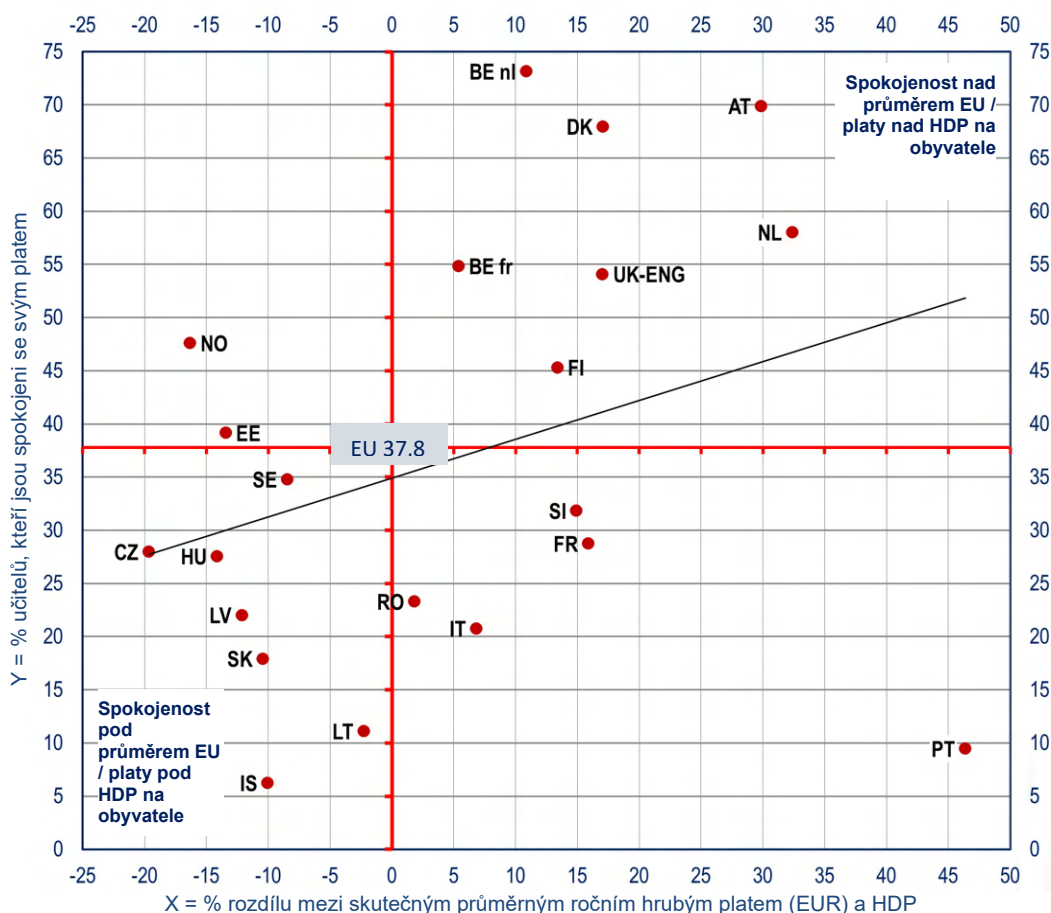
<sup>(73)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, C 193/12.

<sup>(74)</sup> Tamtéž, C 193/16.



poznámenat, že s výjimkou Slovinska a Rumunska jsou ve všech východoevropských zemích uvedených na obrázku platy nižší než HDP na obyvatele.

**Obrázek 1.10: Podíl učitelů spokojených se svými platy a rozdíl mezi skutečným průměrným ročním hrubým platem učitelů (EUR) a HDP na obyvatele, nižší sekundární vzdělávání, 2018/19**



%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
<b>X</b>	:	5,4	10,9	:	-19,6	17,1	-13,4	:	15,9	:	6,8	:	-2,1	-2,3
<b>Y</b>	37,8	54,8	73,1	29,5	28,0	68,0	39,1	50,2	28,7	25,0	20,8	58,5	22,0	11,1
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
<b>X</b>	-14,1	:	32,4	29,9	46,4	1,8	14,9	-10,4	13,4	-8,4	17,0	-10,0	-16,3	:
<b>Y</b>	27,5	17,9	58,0	69,9	9,4	23,3	31,8	17,9	45,3	34,8	54,1	6,2	47,6	32,1

Zdroj: Eurydice, na základě Eurydice a šetření TALIS 2018 (viz tabulka 1.9 v příloze II).

### Vysvětlivky

Skutečné platy učitelů jsou váženým průměrem ročních hrubých mezd plně kvalifikovaných učitelů s plným úvazkem, včetně příplatků a dalších finančních výhod. Není-li uvedeno jinak, je referenčním rokem pro skutečné platy rok 2018/19, pro HDP na obyvatele rok 2019 (výjimky jsou uvedeny níže v poznámkách pro jednotlivé země). Údaje o HDP na obyvatele a směnné kurzy použité pro přepočty platů na eura (v případě, že jsou uváděny v jiné národní měně) jsou k dispozici v příloze zprávy *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances 2018/19* (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020a).

Údaje o spokojenosti s platem vycházejí z odpovědí učitelů na otázku č. 54 „Jak silně souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími tvrzeními?“ možnost a) „Jsem spokojen(a) s platem, který za svou práci dostávám“. Odpovědi „souhlasím“ a „rozhodně souhlasím“ jsou seskupeny dohromady.

Obrázek zohledňuje pouze ty vzdělávací systémy, u nichž jsou k dispozici jak údaje o spokojenosti učitelů s jejich platy, tak procentní rozdíl mezi platy a HDP. Tabulka zahrnuje také vzdělávací systémy, u nichž jsou k dispozici pouze údaje o spokojenosti učitelů s jejich platy.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

Statisticky významné rozdíly oproti hodnotě EU v oblasti spokojenosti s platem jsou vyznačeny tučně.

**Poznámky pro jednotlivé země**

**Belgie:** HDP se vztahuje na celou Belgii, ale platy se mezi třemi společenstvími liší.

**Česko a Portugalsko:** Referenčním rokem pro platy je rok 2017/18 (2018 pro HDP na obyvatele).

**Estonsko:** Referenčním rokem pro platy je rok 2017/18 (2018 pro HDP na obyvatele). Údaje o platech se týkají učitelů na úrovních ISCED 1, 24 a 34 dohromady, bez rozlišení jednotlivých úrovní.

**Francie:** Referenčním rokem pro platy a HDP je rok 2017.

**Litva:** Údaje o skutečných platech představují průměr všech učitelů od předškolního po vyšší sekundární vzdělávání. Mezi školními roky 2017/18 a 2018/19 se skutečné platy výrazně zvýšily.

**Nizozemsko:** Údaje o platech jsou odhady na základě ročního hrubého platu v kolektivní smlouvě váženého počtem učitelů v přepočtu na plný úvazek. Příplatky poskytované na úrovni školy nejsou zahrnuty, ale nejsou významné. Údaje o platech se týkají učitelů na úrovních ISCED 24 a 34 dohromady, bez rozlišení jednotlivých úrovní.

**Slovinsko:** Referenčním rokem pro platy je rok 2017/18 (2018 pro HDP na obyvatele). Není zahrnut roční bonus za dovolenou, příspěvky na stravování, náhrada cestovních výdajů a odměna za dlouholetou práci (*jubilejna nagrada*).

**Slovensko:** Údaje o skutečných platech zahrnují také ředitele škol. Údaje o platech se týkají učitelů na úrovních ISCED 1 a 24 dohromady, bez rozlišení jednotlivých úrovní.

**Švédsko:** Referenčním rokem je rok 2018.

**Spojené království (Anglie):** Údaje o platech se týkají učitelů na úrovních ISCED 24 a 34 dohromady, bez rozlišení úrovní, a zahrnují i učitele bez plné kvalifikace a vedoucí pracovníky. HDP se počítá za celé Spojené království.

**Island:** Údaje o platech zahrnují všechny učitele (včetně učitelů, kteří nejsou plně kvalifikováni) a vztahují se na učitele na úrovních ISCED 1 a 24 dohromady, bez rozlišení úrovní.

Následující odstavce analyzují spokojenost učitelů s jejich platy v kombinaci s úrovní platů vyjádřenou ve vztahu k HDP na obyvatele <sup>(75)</sup>.

Téměř ve všech zemích, kde je skutečný průměrný plat nižší než HDP na obyvatele, vyjadřují učitelé v průměru menší spokojenost se svým platem. To je případ Česka, Maďarska, Lotyšska, Litvy, Slovenska, Švédska a Islandu. Na Islandu může být obzvláště nízká spokojenost s platy způsobena rozdíly ve mzdách podle úrovně kvalifikace, kterou učitelé mají. Téměř 75 % učitelů má kvalifikaci ISCED 6 nebo nižší a ve srovnání s 26 % učitelů, kteří mají kvalifikaci ISCED 7, vydělává méně (viz také část 2.1.1). Této skupině zemí se blíží také Estonsko, i když podíl učitelů spokojených se svým platem je pouze 1 procentní bod nad průměrem EU a tento rozdíl není statisticky významný. Nejvíce se vymyká Norsko. V Norsku je skutečný průměrný plat učitelů nižší než HDP na obyvatele, zatímco podíl učitelů spokojených se platem je vyšší než hodnota EU. HDP na obyvatele mohou nicméně nadsazovat vysoké příjmy ropných společností a být tak zdrojem záporného rozdílu mezi platy a HDP. V Norsku jsou totiž platy učitelů jedny z nejvyšších v Evropě (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020a, s. 24). Platy učitelů v Norsku navíc v posledním desetiletí stále rostly, zejména učitelům s vyšší kvalifikací a/nebo delší praxí. Například zákonem stanovené platy začínajících učitelů byly v Norsku v roce 2016/17 o 11 % vyšší než v roce 2009/10 a od té doby dochází k jejich zvyšování.

V zemích, kde je skutečný průměrný roční hrubý plat učitelů vyšší než HDP na obyvatele, vyjadřují učitelé různé názory na spokojenost se svým platem. V Belgii (Francouzskojazyčném a Vlámském společenství), Dánsku, Nizozemsku, Rakousku, Finsku a Spojeném království (Anglii) je podíl učitelů spokojených nebo velmi spokojených se svým platem vyšší, než je hodnota EU. Naopak ve Francii, Itálii, Portugalsku, Rumunsku a Slovinsku vyjadřuje tento názor méně učitelů, a to i přes pozitivní rozdíl mezi HDP na obyvatele a platy. Nízká spokojenost s platy v této poslední skupině zemí může být vysvětlena dvěma problémy.

Zprvce pomalý kariérní postup v oblasti platů ve většině těchto zemí (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020a, s. 18). Ve Francii, Portugalsku a Rumunsku není zvyšování platů tak výrazné na začátku učiteléské kariéry, nabývá na významu postupem času. Ačkoli celkové procentní navýšení může být vysoké, k dosažení horní hranice je obvykle zapotřebí mnoho odpracovaných let a ne všichni učitelé mohou tohoto bodu dosáhnout. V Itálii je, kromě pomalého postupu, nárůst platů ve srovnání s jinými zeměmi poměrně skromný a učitelé musí pracovat 35 let, aby dosáhli nejvyššího platu, který je přibližně o 50 % vyšší než plat nástupní. To poukazuje na fakt, že platový postup není jen otázkou výše, ale také

<sup>(75)</sup> Pearsonova korelace 0,323 a Spearmanova korelace 0,344.



toho, jak dlouho bude trvat, a tvůrci politik by mohli pracovat na celkové struktuře platů s přihlédnutím k oběma rozměrům.

Zadruhé mohl spokojenost učitelů s jejich výdělkem ovlivnit dopad hospodářské krize v roce 2009, kdy byly v mnoha zemích zmrazeny nebo sníženy veřejné výdaje. Například ve Francii, Itálii, Portugalsku a Slovinsku se za posledních deset let (tj. od hospodářské krize v roce 2009) platy učitelů zvýšily jen velmi málo. Ve Slovinsku bylo zvyšování platů spojené s postupem do vyšších platových tříd dočasně odloženo (v letech 2011 a 2012) a pak dokonce zmrazeno (v letech 2013 a 2014). Platy začínajících učitelů, které byly zákonem stanoveny pro rok 2016/17, od roku 2009/10 ve skutečnosti klesly v Itálii, Portugalsku a Slovinsku a ve Francii se zvýšily o méně než 3 % (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2018). Od roku 2016 byl nárůst platů v těchto zemích marginální.

Z obrázku 1.10 tedy vyplývá, že spokojenost učitelů s jejich platy je nejnižší v zemích, kde učitelé vydělávají méně, než je HDP na obyvatele, nebo v zemích, kde měla hospodářská krize z roku 2009 dlouhodobý negativní dopad na platy učitelů, což ovlivnilo jejich kupní sílu. Při tvorbě politiky týkající se platů může zohlednění této dynamiky pomoci zlepšit úroveň spokojenosti s platy a pravděpodobně ovlivnit volbu mladých lidí při zvažování, na jakou profesní dráhu by se měli vydat.

#### 1.2.4. Důchodový věk

Věk, ve kterém učitelé odcházejí do důchodu, je součástí pracovních podmínek. Předpisy týkající se odchodu do důchodu se však u učitelů nemusí lišit od předpisů pro jiná zaměstnání ve veřejném sektoru. Tato záležitost se navíc v posledních desetiletích neustále vyvíjela a věk odchodu do důchodu se zvyšoval téměř ve všech zemích.

Oficiální věk odchodu do důchodu učitelů nižšího sekundárního vzdělávání je ve většině evropských vzdělávacích systémů v současné době pro ženy i muže 65 let (viz obrázek 1.11). Tak je tomu v 16 vzdělávacích systémech <sup>(76)</sup>. V dalších 13 systémech <sup>(77)</sup> je oficiální věk odchodu do důchodu vyšší, přičemž v Norsku odcházejí učitelé do důchodu v 70 letech. Naopak v devíti zemích (v Bulharsku, Česku, Francii, Litvě, Lotyšsku, Maďarsku, na Maltě, Slovensku a v Severní Makedonii) je oficiální věk odchodu do důchodu nižší jak u žen, tak u mužů. Zatímco ve většině zemí je věk odchodu do důchodu stejný pro ženy i muže, v devíti vzdělávacích systémech (v Bulharsku, Česku, Litvě, Rakousku, Polsku, Albánii, Švýcarsku, Severní Makedonii a Srbsku) existují rozdíly podle pohlaví. Ve všech těchto zemích odcházejí muži do důchodu později než ženy, i když rozdíl někdy není větší než jeden rok (v Česku, Litvě a Švýcarsku).

---

<sup>(76)</sup> Belgie (všechna tři společenství), Estonsko, Španělsko, Chorvatsko, Kypr, Lucembursko, Rumunsko, Slovinsko, Finsko, Švédsko, Spojené království (Skotsko), Bosna a Hercegovina, Lichtenštejnsko a Turecko.

<sup>(77)</sup> Dánsko, Německo, Irsko, Řecko, Itálie, Nizozemsko, Portugalsko, Spojené království (Anglie, Wales a Severní Irsko), Island, Černá Hora a Norsko.

Tato situace se však v nadcházejících letech změní. Věk odchodu do důchodu se v několika zemích postupně zvyšuje.

V **Česku** bude oficiální věk odchodu do důchodu v roce 2037 pro všechny učitele 65 let <sup>(78)</sup>.

V **Irsku** se oficiální věk odchodu do důchodu v roce 2028 zvýší na 68 let <sup>(79)</sup>.

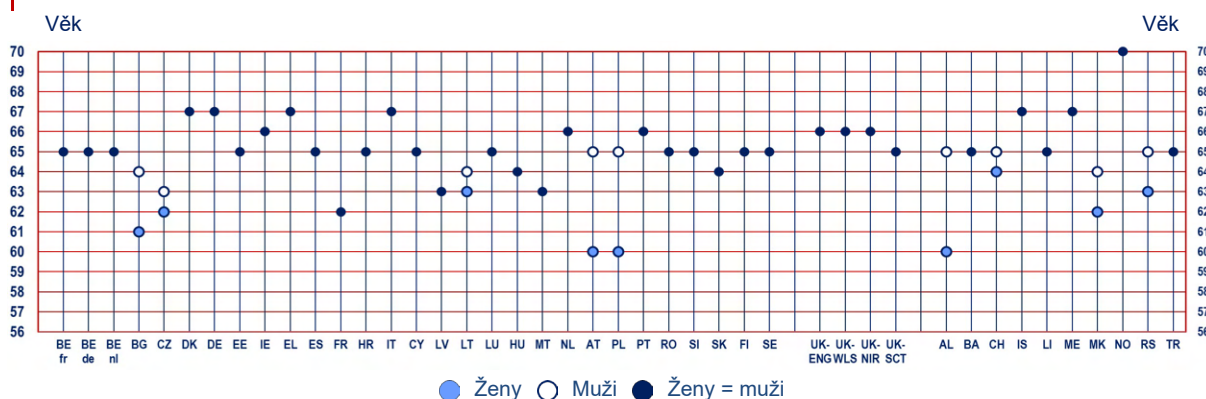
V **Litvě** bude do roku 2026 oficiální věk odchodu do důchodu 65 let pro muže i ženy. V přechodném období mohou učitelé pracovat déle, než je současný oficiální věk odchodu do důchodu <sup>(80)</sup>.

Na **Maltě** bude v roce 2027 oficiální věk odchodu do důchodu 65 let pro muže i ženy <sup>(81)</sup>.

V **Rakousku se** v letech 2024 až 2033 bude věk odchodu do důchodu u žen postupně zvyšovat z 60 na 65 let <sup>(82)</sup>.

V **Srbsku** bude oficiální věk pro odchod do důchodu v roce 2032 u žen 65 let. <sup>(83)</sup>

**Obrázek 1.11: Oficiální věk odchodu do důchodu učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Tento údaj se zaměřuje na **oficiální věk odchodu do důchodu**, který určuje hranici, kdy učitelé přestávají pracovat. Čísla jsou zaokrouhlena. V některých zemích a za zvláštních okolností mohou učitelé pracovat i po překročení této věkové hranice. Při stanovování důchodového věku hrají roli i další aspekty, jako je minimální počet odpracovaných let a minimální věk odchodu do důchodu s nárokem na plný důchod podmíněným splněním požadovaného počtu odpracovaných let. Tyto aspekty nejsou v obrázku zohledněny.

### Poznámky pro jednotlivé země

**Česko:** Oficiální věk odchodu do důchodu u žen závisí na počtu dětí, které mají. Na obrázku je uveden důchodový věk učitelky se dvěma dětmi.

**Dánsko:** Oficiální věk odchodu do důchodu se liší v závislosti na datu narození. Obrázek ukazuje důchodový věk učitelů narozených v roce 1955.

**Německo:** Oficiální věk odchodu do důchodu se liší v závislosti na datu narození. Obrázek ukazuje důchodový věk učitelů narozených v roce 1964.

**Estonsko:** Oficiální věk odchodu do důchodu se liší v závislosti na datu narození. Na obrázku je uveden důchodový věk učitelů narozených v roce 1961 a později.

**Kypr:** Učitelé v současné době odcházejí do důchodu ve věku 64,5 roku. Do konce příštího školního roku bude minimální věk odchodu do důchodu pro všechny učitele 65 let.

**Slovinsko:** Oficiální věk odchodu do důchodu může být také nižší vzhledem ke specifickým okolnostem (dětí, povinná vojenská služba, práce před dosažením 18 let, odchod do důchodu podle předpisů platných do roku 2013).

**Slovensko:** Oficiální věk odchodu do důchodu může být také nižší v závislosti na počtu vychovaných dětí.

**Švédsko:** Lidé narození v roce 1955 a později budou moci pracovat až do 69 let.

**Island:** Učitelé mohou odejít do důchodu v 67 letech, ale mohou učit až do 70 let.

V porovnání s údaji uvedenými ve zprávě *The Teaching Profession in Europe* (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015) nyní v některých zemích učitelé oficiálně odcházejí do důchodu

<sup>(78)</sup> <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-155#cast4> [cit. 30. října 2020].

<sup>(79)</sup> <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2018/act/39/enacted/en/html> [cit. 23. února 2021].  
<https://www.education.ie/en/Education-Staff/Services/Retirement-Pensions/Announcements%20.html> [cit. 23. února 2021].

<sup>(80)</sup> <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.5901/asr> [cit. 28. října 2020].

<sup>(81)</sup> <https://legislation.mt/eli/cap/318/eng/pdf> [cit. 3. listopad 2020].

<sup>(82)</sup> <https://www.sozialministerium.at/Services/Leichter-Lesen/Soziales/Pensionsarten/Alterspension.html> [Cit. 28. října 2020].

<sup>(83)</sup> [https://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_penzijskom\\_i\\_invalidskom\\_osiguranju.html](https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_penzijskom_i_invalidskom_osiguranju.html) [cit. 28. října 2020].

později. To je případ 15 vzdělávacích systémů<sup>(84)</sup>. Mnoho zemí navíc snížilo nebo odstranilo rozdíl v oficiálním věku odchodu do důchodu žen a mužů. Například v Česku a Srbsku byl tento rozdíl snížen z pěti let na pouhý jeden, respektive dva roky, a v Rumunsku a Slovinsku zcela zmizel.

### 1.3. Kariéra učitele

Kariérní vyhlídky mohou být důležitým motivačním faktorem. Mohou povzbuzovat učitele, aby rozvíjeli dovednosti, které potřebují pro svůj kariérní růst, a aby žákům nadále poskytovali vysoce kvalitní výuku. Jak zdůrazňují závěry Rady o evropských učitelích a školitelích<sup>(85)</sup>, různé možnosti profesní volby „mohou učitele a školitele vést k tomu, aby se svému povolání nadále věnovali a aby se během svého pracovního života zaměřovali nejen na vzdělávání svých žáků a studentů, ale i na vzdělávání sebe sama“. Dynamická a rozvíjející se profesní dráha může navíc hrát roli při zatraktivnění povolání učitele pro mladé lidi. Rada proto vyzývá členské státy EU, aby vypracovaly národní kariérní rámce pro učitele<sup>(86)</sup>. V návaznosti na tyto závěry si Evropská komise ve sdělení o Evropském prostoru vzdělávání klade za cíl vypracovat „Evropské pokyny pro rozvoj národních rámců profesní dráhy v období 2021–2022, čímž podpoří kariérní postupu pracovníků v oblasti školního vzdělávání“ (Evropská komise, 2020, s. 19).

Tato část se zabývá možnostmi, které mají plně kvalifikovaní učitelé v praxi k dispozici pro svůj profesní rozvoj. Ten je zde posuzován jak z hlediska postupu různými úrovněmi kariérního systému, tak z hlediska zkušeností získaných při plnění dalších povinností. Za součást kariérního systému jsou považovány pouze pozice, u nichž jsou zachovány učitelé povinnosti. Například povýšení nebo postup do řídicí nebo administrativní funkce (např. ředitel školy), které nezahrnují vyučování, jsou z analýzy vyloučeny. I když někteří učitelé mohou uvažovat o vývoji svého profesního života směrem k poslední jmenovaným pozicím, které mohou být součástí kontinuity z hlediska povolání v oblasti vzdělávání (Evropská komise, 2020), tyto pozice obvykle vyžadují specifické vzdělávání, procesy přijímání a změnu postavení. Učitelé na těchto pozicích přestávají učit a mají jiné úkoly a povinnosti.

V této části jsou nejprve uvedeny typy kariérních systémů v evropských zemích. Zjišťuje, zda jsou uspořádány do různých úrovní (nazývaných víceúrovňové kariérní systémy), nebo zda se kariéra posuzuje především z hlediska platového postupu bez formálních úrovní definovaných z hlediska pozice, odpovědnosti a/nebo hierarchických vztahů (označovány jako jednoúrovňové kariérní systémy).

V této části se dále analyzuje způsob, jakým jsou používána různá kritéria pro stanovení postupu učitelů v jejich kariéře. Konkrétně se jedná o to, jakou roli hrají odpracované roky, další vzdělávání a hodnocení.

Třetí část tohoto oddílu zkoumá, jaké možnosti mají učitelé k rozšíření svých zkušeností a rozrůzněním svých rolí v rámci školy, například mentoring ostatních učitelů, koordinace předmětů nebo řízení školních aktivit. Tato část se zabývá tím, jak se tyto možnosti projevují v uvedených dvou různých kariérních modelech.

V neposlední řadě tato část analyzuje i některé dynamické faktory, které podněcují kariéru učitelů, přičemž využívá typy kariéry popsané v závěrečném výstupu pracovní skupiny pro vzdělávání a odbornou přípravu 2020 pro školy *Supporting Teacher careers and school leaders – A policy guide* (Evropská komise, 2020).

---

<sup>(84)</sup> Česko, Dánsko, Německo, Estonsko, Řecko, Irsko, Maďarsko, Nizozemsko, Slovinsko, Slovensko, Spojené království (Anglie, Wales a Severní Irsko), Island a Lichtenštejnsko.

<sup>(85)</sup> Úř. věst. C 193, 9.6.2020, C 193/16.

<sup>(86)</sup> Tamtéž.

### 1.3.1. Kariérní systém

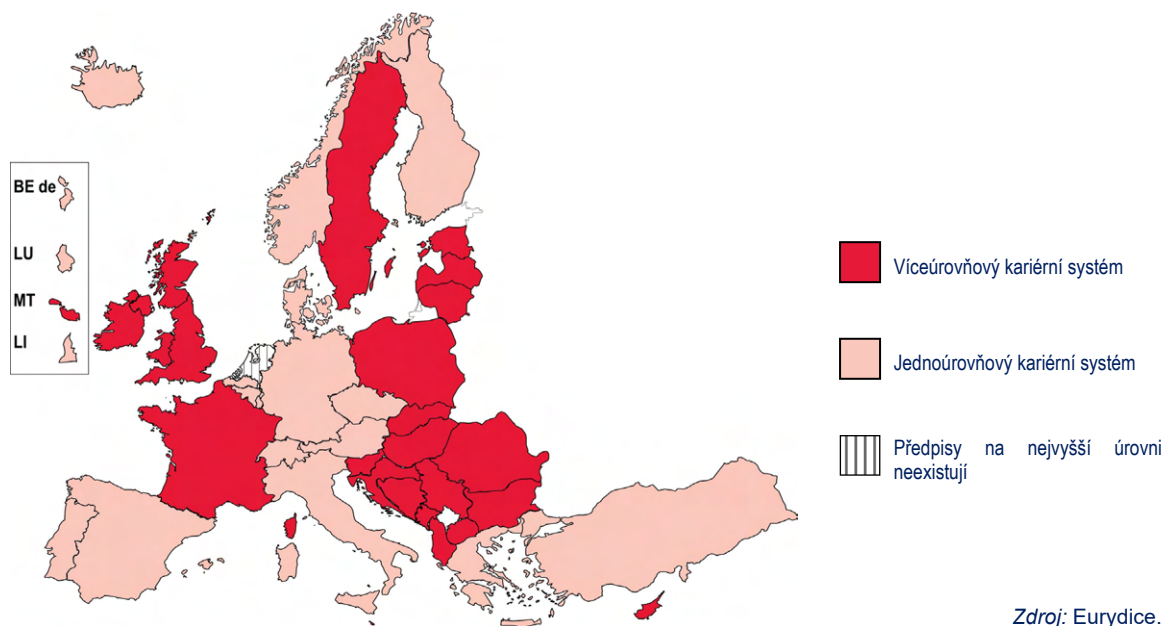
Kariérní systém je zde definován jako uznávaný postup v rámci zaměstnání nebo profese. Kariérní systém může mít jednu nebo více úrovní.

- Ve víceúrovňových kariérních systémech jsou jednotlivé stupně obvykle definovány souborem kompetencí, odpovědností, rolí a/nebo hierarchických vztahů. V rámci víceúrovňového kariérního systému jsou kariérní stupně strukturovány z hlediska vzrůstající komplexity i větší odpovědnosti. S kariérním systémem může být propojena i platová tabulka, nejedná se však o jeho určující prvek.
- Kariérní systémy s pouze jedním stupněm jsou v této zprávě označovány jako jednoúrovňové kariérní systémy. Tento typ uspořádání může učitelům umožňovat rozšiřování jejich zkušeností nebo přijímání dalších úkolů či odpovědnosti. Nejsou nicméně uspořádány do konkrétních kariérních stupňů a obvykle nezahrnují změnu formálních hierarchických vztahů mezi učiteli.

Obrázek 1.12 ukazuje, že 24 evropských vzdělávacích systémů má své kariérní struktury uspořádané do několika úrovní a 18 systémů má úroveň jednu. V Nizozemsku se podoba kariérního systému vyjednává prostřednictvím kolektivních smluv a na nejvyšší úrovni neexistují žádné předpisy, které by upravovaly tuto oblast.

Vzdělávací systémy s víceúrovňovým kariérním systémem jsou založeny na různých modelech a principech, které odrážejí, co kariéra v daném systému znamená. O tématu blíže pojednávají následující kapitoly. Mapování kariérních stupňů pro víceúrovňové kariérní systémy je k dispozici v příloze I.1.

**Obrázek 1.12: Typy kariérního systému plně kvalifikovaných učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20**



#### Vysvětlivky

Obrázek zohledňuje pouze pozice, které obsahují pedagogickou složku. Neberou se v úvahu nepedagogické pozice, které jí nemají (např. učitelé umístění do orgánů pověřených inspekcí, výzkumem či školskou správou, nebo ředitelé škol bez pravidelných pedagogických povinností).

### 1.3.2. Modely kariérního postupu

Následující analýza se zabývá kritérii používanými pro kariérní postup. Ve víceúrovňových kariérních systémech se jedná o postup do dalšího kariérního stupně, zatímco v jednoúrovňových systémech jde o platový postup, protože tyto systémy nemají formalizované kariérní stupně. Analýza se zaměřuje na

tři kritéria, která obvykle hrají roli v rozhodovacím procesu, tj. odpracované roky, další vzdělávání a hodnocení učitelů. Tato kritéria ale nemusí být jediná, která se v jednotlivých vzdělávacích systémech používají, proto je v příloze I.1 uveden přehled všech kritérií, která jsou podmínkou kariérního postupu. Podmínka znamená, že kritérium musí být splněno před rozhodováním o kariérním postupu dotyčného učitele, například odpracování určitého počtu let nebo absolvování minimálního počtu hodin dalšího vzdělávání.

Obrázek 1.13 ukazuje, že existuje určitý vztah mezi kariérními modely a modely postupu. Zatímco odpracované roky jsou v obou kariérních systémech jako kritérium široce používány, další vzdělávání a hodnocení výkonu učitelů nikoli. Celkově lze říci, že poslední dva jmenované faktory jsou často součástí mechanismů postupu na vyšší pozice ve vzdělávacích systémech s víceúrovňovým kariérním systémem a mnohem méně se zohledňují v zemích se systémem jednoúrovňovým.

### Jednoúrovňové kariérní systémy

Ve vzdělávacích systémech s jednoúrovňovým kariérním systémem se za základ pro postup považují odpracované roky, s výjimkou Lichtenštejnska, které zohledňuje věk učitelů. Ve 14 vzdělávacích systémech <sup>(87)</sup> je to jediný formální požadavek pro kariérní postup.

Ve většině zemí je stanoven počet odpracovaných let potřebných pro postup, v rozpětí od jednoho roku ve Švýcarsku a v Turecku po každých pět let na Islandu. V Itálii se požadovaný počet odpracovaných let liší v závislosti na dosažené úrovni v platové tabulce.

Ze zemí s jednoúrovňovým kariérním systémem je další vzdělávání (viz také kapitola 3) kritériem pro platový postup pouze ve třech vzdělávacích systémech (Španělsko, Lucembursko a Portugalsko) a hodnocení učitelů (viz také kapitola 4) ve dvou (Portugalsko a Lichtenštejnsko).

Pouze Portugalsko rozhoduje o platovém postupu na základě všech tří kritérií.

V **Portugalsku** se platový postup uděluje po odpracování čtyř let (dva roky na 5. úrovni), absolvování nejméně 50 hodin (25 hodin pro 5. úroveň) dalšího vzdělávání během čtyř let a hodnocení výkonu alespoň stupněm „dobrý“ <sup>(88)</sup>.

### Víceúrovňové kariérní systémy

Ve většině vzdělávacích systémů s víceúrovňovým kariérním systémem musí učitelé pro svůj postup splnit různá kritéria. Dvě třetiny zemí berou v úvahu odpracované roky, více než polovina systémů zohledňuje další vzdělávání a téměř ve dvou třetinách systémů je součástí procesu vedoucího ke kariérnímu postupu hodnocení. Třetina vzdělávacích systémů s víceúrovňovým kariérním modelem navíc využívá všechny tři prvky (Francie, Chorvatsko, Kypr, Litva, Maďarsko, Rumunsko, Slovinsko a Srbsko).

V **Chorvatsku** se počet odpracovaných let a požadavky na další vzdělávání liší v závislosti na kariérní úrovni. Například učitel-mentor může být povýšen na pedagogického poradce až po 10 letech praxe v pedagogické činnosti, z nichž pět let musí být na pozici mentora, a po 150 hodinách dalšího vzdělávání absolvovaných v posledních pěti letech. Postup z pozice pedagogického poradce na pozici excelentního pedagogického poradce vyžaduje 15 let praxe, z toho pět let ve funkci pedagogického poradce, a 200 hodin dalšího vzdělávání absolvovaných v posledních pěti letech. Ve všech případech musí učitelé rovněž prokázat, že dosáhli výsledků učení definovaných rámcem národního standardu pro kvalifikaci učitelů základních a středních škol. Kritéria hodnocení se rovněž liší v závislosti na kariérním stupni <sup>(89)</sup>.

---

<sup>(87)</sup> Belgie (všechna tři společenství), Česká republika, Dánsko, Německo, Řecko, Itálie, Rakousko, Finsko, Švýcarsko, Island, Norsko a Turecko.

<sup>(88)</sup> <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/117104379/202010281834/73637034/diploma/indice>  
<https://www.dgae.mec.pt/gestrehumanos/pessoal-docente/carreira/carreira-docente/#estrutura>  
[cit. 30. října 2020].

<sup>(89)</sup> [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_07\\_68\\_1372.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html) [cit. 28. října 2020].



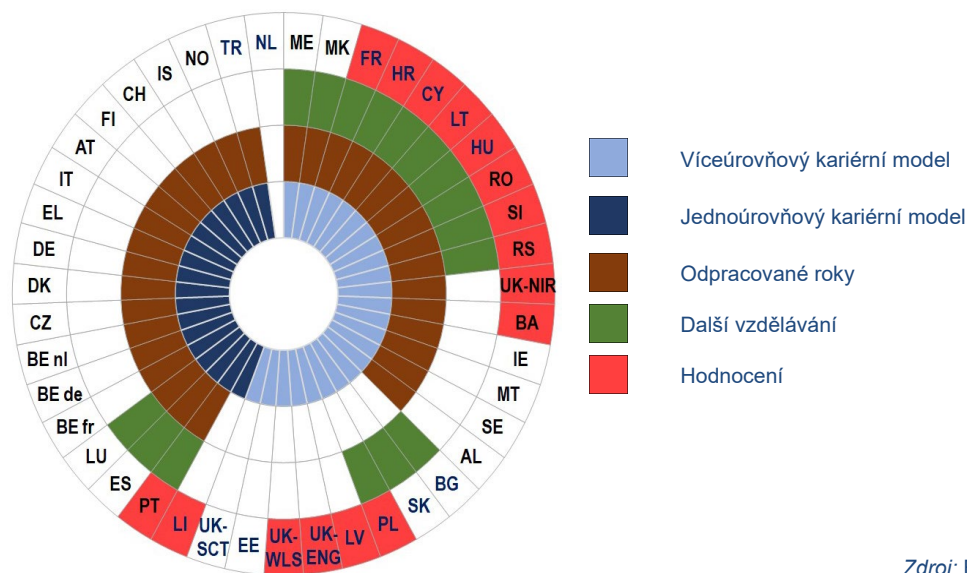
V dalších pěti systémech jsou zvažovány vždy dva z analyzovaných prvků: odpracované roky a hodnocení (Spojené království /Severní Irsko/ a Bosna a Hercegovina), odpracované roky a další vzdělávání (Černá Hora a Severní Makedonie), další vzdělávání a hodnocení (Polsko).

V **Černé Hoře** se počet odpracovaných let potřebných k postupu do vyšší kariérní úroveň od úrovně liší. Například učitel potřebuje odpracovat 12 let, aby mohl získat pozici staršího („senior“) pedagogického poradce, a 15 let pro pozici učitele-výzkumného pracovníka. Požadavky na další vzdělávání se rovněž liší úroveň od úrovně. Postup závisí také na dalších kritériích, například na autorství odborných článků <sup>(90)</sup>.

Ve zbývajících zemích se pro povýšení používá pouze jedno ze tří analyzovaných kritérií: odpracované roky (Irsko, Malta, Švédsko a Albánie), další vzdělávání (Bulharsko a Slovensko) nebo hodnocení učitelů (Lotyšsko a Spojené království /Anglie a Wales/).

V některých zemích se zohledňují i další doplňková kritéria, například prokázání specifických schopností nebo získání vyššího stupně kvalifikace.

**Obrázek 1.13: Role odpracovaných let, dalšího vzdělávání a hodnocení učitelů jako požadavků pro kariérní postup v jednoúrovňovém a víceúrovňovém kariérním systému, nižší sekundární vzdělávání, 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivka

Tento údaj zohledňuje pouze roli odpracovaných let, požadavků na další vzdělávání a hodnocení učitelů pro kariérní postup, pokud se jedná o požadavky vyplývající z právních předpisů. Absence barvy odpovídající každé kategorii znamená, že dané kritérium není pro kariérní postup požadavkem. V některých zemích mohou být při rozhodování o kariérním postupu zohledněny i další faktory, jako je prokázání specifických kompetencí, publikování článků ve vědeckých časopisech nebo získání další vyšší kvalifikace. Země jsou seřazeny nejprve podle kariérního modelu a poté podle skupin kritérií pro kariérní postup. V rámci těchto skupin jsou vzdělávací systémy řazeny podle protokolu.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Česká republika:** Hodnocení učitelů může vést ke zvýšení platu podle uvážení ředitele školy.

**Malta:** Hodnocení učitelů se používá pouze pro platový postup, ne však pro povýšení do vyššího kariérního stupně.

**Rakousko:** Další příplatky mohou být učitelům přiznány, pokud zastávají určité funkce (např. pedagogický koordinátor). Podmínkou pro přístup k těmto funkcím je absolvování specifického školení.

**Slovensko:** Hodnocení učitele může vést ke zvýšení platu podle uvážení ředitele školy.

**Švédsko:** Pravidelné individuální rozhovory mezi řediteli škol a učiteli o rozvoji mohou ovlivnit zvýšení platu, ale nejsou podmínkou.

V Estonsku a ve Spojeném království (Skotsku) musí být pro povýšení kromě odpracovaných roků, dalšího vzdělávání a hodnocení učitelů splněny i další požadavky.

V **Estonsku** má kariérní systém tři úrovně: učitel, služebně starší učitel a učitel-mistr (master teacher). Postup na vyšší úroveň je založen na prokázání specifických kompetencí, které se prokazují během procesu profesní certifikace <sup>(91)</sup>.

<sup>(90)</sup> [http://www.mps.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rid=202494&rType=2&file=Pravilnik %20o %20vrstama %20zvanja.uslovima.na %20C4 %20Dinu %20i %20postupku %20predlaganja %20i %20dodjeljivanju %20zvanja.docx](http://www.mps.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rid=202494&rType=2&file=Pravilnik%20o%20vrstama%20zvanja.uslovima.na%20C4%20Dinu%20i%20postupku%20predlaganja%20i%20dodjeljivanju%20zvanja.docx) [cit. 30. října 2020].

<sup>(91)</sup> <https://www.kutregister.ee/en/standardid/> [cit. 28. října 2020].



Ve **Spojeném království (Skotsku)** má kariérní systém čtyři úrovně: učitelé základního stupně (*main grade teachers*), vedoucí učitelé (*principal teachers*), zástupci ředitele (*deputy head teachers*) a ředitelé škol (*head teachers*). Postup na vyšší úroveň je založen na výběrovém řízení pro jmenování učitelů na vyšší pozice. Tento proces zahrnuje hodnocení kompetencí učitelů na základě profesních standardů GTCS. Ředitelé škol si ponechávají učitelé povinnosti, pokud to vyžadují kurikulární potřeby školy<sup>(92)</sup>.

Kariérní postup ve víceúrovňovém modelu navíc neznamená, že mezi jednotlivými úrovněmi dochází ke stagnaci platu. Ve skutečnosti může dojít k opaku: učitelé se mezi jednotlivými úrovněmi kariéry pohybují v rámci platové tabulky. Tyto mechanismy mohou zahrnovat některá kritéria, která se nezohledňují při povyšování, ale mohou být zohledněna při platovém postupu.

Například na **Maltě** je hodnocení vyžadováno pro platový postup v rámci učitelé pozice, nikoli však pro povýšení na pozici vedoucího oddělení. Tento druh povýšení je podmíněn úspěchem ve výběrovém pohovoru, kromě splnění dalších požadavků, jako je počet odpracovaných let<sup>(93)</sup>.

### 1.3.3. Diverzifikace rolí a odpovědností

Následující odstavce analyzují změny v rolích a povinnostech učitelů v průběhu jejich profesní kariéry a zkoumají, zda tyto změny mají vliv na platy. Analýza se nejprve zabývá víceúrovňovými kariérními systémy a poté přechází k jednoúrovňovým.

#### Víceúrovňové kariérní systémy

Kariérní postup v rámci víceúrovňového kariérního systému znamená ve většině případů vyšší plat, pravděpodobně vyšší osobní prestiž a v mnoha případech možnost vykonávat různé funkce v rámci školy. Komplexní zmapování a srovnávací analýza dalších rolí, které mají učitelé na konkrétních kariérních stupních k dispozici, přesahuje rámec této zprávy. Z analýzy hlavních povinností, které učitelé na různých kariérních stupních zastávají, však zřejmě vyplynou některé obecné zákonitosti (viz také příloha I.1, kde jsou uvedeny kariérní stupně).

V některých zemích je kariérní postup vyjádřen dalšími řídicími funkcemi. Konkrétně se učitelé stávají zástupci ředitele, asistenty ředitele nebo vedoucími oddělení, což znamená zvýšenou odpovědnost při společném řízení školy dohromady s ředitelem. Tak je tomu například v Irsku, na Kypru, Maltě a ve Spojeném království (Skotsku).

V jiných zemích se kariérní postup řídí logikou základních dalších pedagogických funkcí, kdy se z učitelů stávají mentoři, pedagogičtí poradci nebo pedagogičtí radové s novými povinnostmi v předmětové oblasti, v oblasti kurikula a v rámci pedagogické koordinace a odbornosti. Tak je tomu například ve Francii, kde je jedním z kariérních stupňů *professeur formateur académique* se specifickou odpovědností za vzdělávání ostatních učitelů.

A konečně několik dalších zemí vyjadřuje postup z hlediska pedagogických znalostí. V těchto zemích se učitelé stávají učiteli-mistry (master teachers), autorizovanými učiteli, učiteli-experty, staršími („senior“) učiteli nebo vedoucími učiteli. V těchto případech neexistuje automatická shoda mezi rolemi a kariérními stupni, a to i proto, že školy mají určitou autonomii při rozdělování úkolů a přidělování konkrétní odpovědnosti. Existují však případy, kdy lze konkrétní role zastávat pouze na určitých kariérních stupních.

Například v **Bulharsku** mohou být mentory ostatních učitelů jmenováni pouze starší a vedoucí učitelé. Podobně pozice spojené s koordinací v oblasti kurikula a/nebo s pedagogickou koordinací, stejně jako manažerské pozice, např. zástupce ředitele nebo vedoucí oddělení, mohou zastávat pouze vedoucí učitelé.

---

<sup>(92)</sup> [https://www.snct.org.uk/wiki/index.php?title=Part\\_2\\_Section\\_2](https://www.snct.org.uk/wiki/index.php?title=Part_2_Section_2) [cit. 28. října 2020].

<sup>(93)</sup> [https://education.gov.mt/en/Documents/Sectoral\\_%20Agreement.pdf](https://education.gov.mt/en/Documents/Sectoral_%20Agreement.pdf) [cit. 3. listopadu 2020].

Podobně v **Maďarsku** mohou být mentory jiných učitelů, školitelů, pedagogických koordinátorů, koordinátorů v oblasti kurikula a inspektorů na jiných školách pouze učitelé-mistři (master teachers) a učitelé-výzkumní pracovníci.

Ve **Slovinsku** mohou poradci a pedagogičtí radové, stejně jako učitelé, kteří jsou nejméně tři roky v pozici mentora, být mentory začínajících učitelů a poradci a pedagogičtí radové mohou také působit jako členové komise pro národní hodnocení znalostí na základní škole.

Postup na vyšší úroveň je ve všech zemích s víceúrovňovým kariérním systémem s výjimkou Estonska spojen se zvýšením platu.

V **Estonsku** vyplácejí platy místní úřady a neexistují žádné předpisy nejvyšších orgánů, které by spojovaly kariérní stupně s platem. Přípravovaná strategie v oblasti vzdělávání (vstupující v platnost v roce 2021) však obsahuje plán reformovat tento aspekt propojením kariérních stupňů s platy a možnostmi dalšího vzdělávání <sup>(94)</sup>.

## Jednoúrovňové kariérní systémy

Zatímco kariérní postup ve víceúrovňovém kariérním modelu často znamená vedle výuky i vykonávání dalších rolí, učitelé mohou svou práci v rámci školy diverzifikovat i v systémech s jednoúrovňovým kariérním systémem.

Obrázek 1.14 mapuje některé z rolí, které mohou učitelé zastávat v 18 systémech s jednoúrovňovým kariérním systémem, a ukazuje, zda učitelé dostávají peněžní odměnu nebo získávají časovou kompenzaci. Mapování se zaměřuje na tři různé oblasti, jimiž jsou podpora učitelů a žáků (mentor, školitel učitelů a kouč/poradce žáků); podpora školy (koordinační role v oblasti dalšího vzdělávání, jednotlivých předmětů, kurikula, pedagogiky nebo ICT); a řídicí role (zástupce ředitele nebo vedoucí oddělení). Tento výčet není vyčerpávající a učitelům mohou být svěřeny i další role.

Jak ukazuje obrázek 1.14, ve dvanácti vzdělávacích systémech <sup>(95)</sup> poskytují předpisy nejvyšší úrovně učitelům různé možnosti, jak rozrůznit jejich práce ve škole. V dalších šesti zemích (Česká republika, Dánsko, Itálie, Švýcarsko, Island a Norsko) je to zcela nebo do značné míry otázkou autonomie školy, a to jak z hlediska rolí, tak i mechanismů odměňování. Následující analýza se zabývá rolemi a mechanismy odměňování v první skupině zemí a zahrnuje i země, kde školy mají autonomii, ale některé role jsou stále regulovány na nejvyšší úrovni (Česká republika a Norsko).

Pokud jde o podporu učitelů a žáků, koučování a vedení žáků je práce, kterou mohou učitelé vykonávat ve většině vzdělávacích systémů <sup>(96)</sup> s regulací na nejvyšší úrovni, včetně České republiky a Norska, i když časová a/nebo finanční kompenzace je stanovena pouze v osmi z nich <sup>(97)</sup>. Podobně deset vzdělávacích systémů <sup>(98)</sup> považuje mentoring kolegů za úlohu, kterou mohou učitelé zastávat. Pouze šest <sup>(99)</sup> z nich však počítá s časovou a/nebo finanční kompenzací této role. Vzdělávání dalších učitelů je možné v polovině systémů s jednoúrovňovým kariérním systémem. V tomto případě však učitelé vždy dostávají časovou a/nebo finanční kompenzaci.

<sup>(94)</sup> <https://www.hm.ee/en/activities/strategic-planning-2021-2035/education-strategy-2035-objectives-and-preliminary-analysis> [cit. 28. října 2020].

<sup>(95)</sup> Belgie (všechna tři společenství), Německo, Řecko, Španělsko, Lucembursko, Rakousko, Portugalsko, Finsko, Lichtenštejnsko a Turecko.

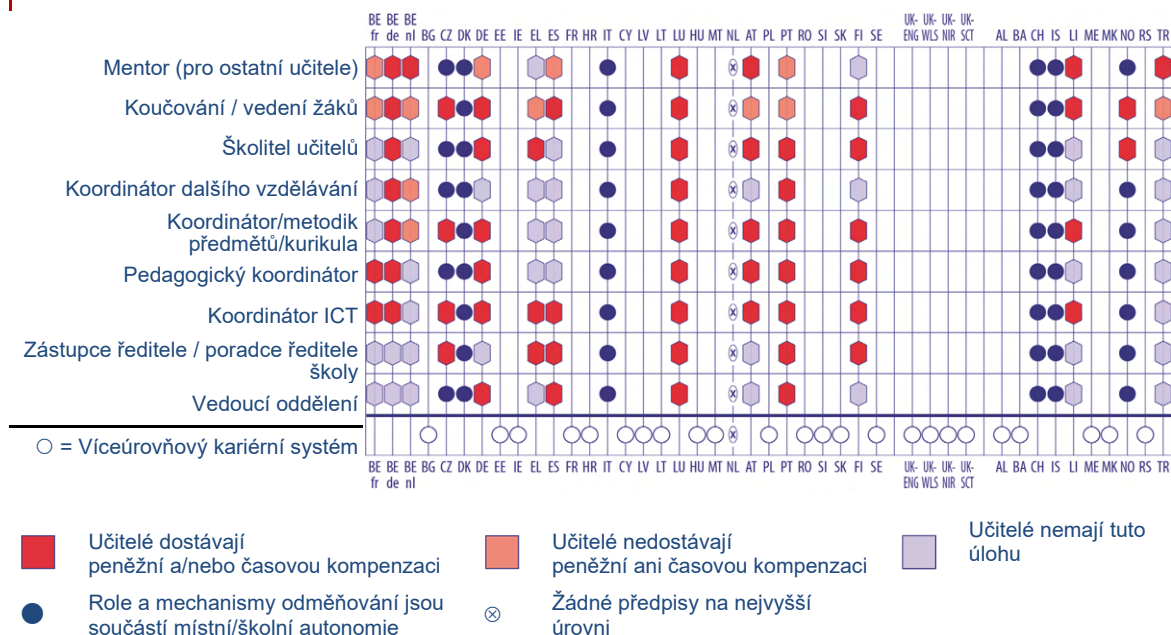
<sup>(96)</sup> Belgie (všechna tři společenství), Česká republika, Německo, Řecko, Španělsko, Lucembursko, Rakousko, Portugalsko, Finsko, Lichtenštejnsko, Norsko a Turecko.

<sup>(97)</sup> Belgie (všechna tři společenství), Česká republika, Německo, Španělsko, Lucembursko, Finsko, Lichtenštejnsko a Norsko.

<sup>(98)</sup> Belgie (všechna tři společenství), Německo, Španělsko, Lucembursko, Rakousko, Portugalsko, Lichtenštejnsko a Turecko.

<sup>(99)</sup> Belgie (Německojazyčné a Vlámské společenství), Lucembursko, Rakousko, Lichtenštejnsko a Turecko.

**Obrázek 1.14: Existence kompenzačních mechanismů, které mají učitelé v jednoúrovňových kariérních systémech k dispozici pro pokrytí specifických rolí podle předpisů nadřízených orgánů, nižší sekundární vzdělávání, 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

V oblasti podpory škol 11 vzdělávacích systémů<sup>(100)</sup> považuje koordinační funkce týkající se ICT za úlohu, která náleží učitelům, a ti jsou za ni vždy odměňováni. Koordinace a rozvoj jednotlivých předmětů a/nebo kurikula je rovněž možné v devíti vzdělávacích systémech<sup>(101)</sup> a učitelé za ně obvykle dostávají nějakou formu odměny. Pouze třetina systémů s jednoúrovňovým kariérním systémem počítá s rolí pedagogického koordinátora. Ta je obvykle kompenzována. V neposlední řadě pouze v Belgii (Německojazyčném a Vlámšském společenství), v Lucembursku a Portugalsku se učitelé mohou stát koordinátory dalšího vzdělávání, i když ve Vlámšském společenství v Belgii bez nároku na odměnu.

Pokud jde o vedoucí pozice, pouze v menšině systémů mohou učitelé zastávat funkce, jako je zástupce ředitele / poradce ředitele školy<sup>(102)</sup> nebo vedoucí oddělení<sup>(103)</sup>, a ve většině případů je tato práce spojena s časovou a/nebo finanční kompenzací.

Mezi vzdělávacími systémy s centrálními předpisy týkajícími se rolí, které mohou učitelé během svého profesního života zastávat, jednoznačně vynikají Lucembursko a Portugalsko jako vzdělávací systémy s největší rozmanitostí. Zatímco v Lucembursku se však na všechny uváděné role vztahuje časová kompenzace a/nebo finanční odměna, v Portugalsku mentoring ani vedení žáků kompenzovány nejsou.

Na druhém konci spektra se nachází Turecko, kde jsou různé role, které učitelé mohou zastávat, rozlišovány nejméně. Podobně ve Francouzskojazyčném společenství v Belgii nemají učitelé mnoho možností diverzifikovat svoji práci a peněžní a/nebo časová kompenzace se předpokládá pouze u koordinátorů ICT a pedagogických koordinátorů.

<sup>(100)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné a Německojazyčné společenství), Česká republika, Německo, Řecko, Španělsko, Lucembursko, Rakousko, Portugalsko, Finsko a Lichtenštejnsko.

<sup>(101)</sup> Belgie (Německojazyčné a Vlámšské společenství), Česká republika, Německo, Lucembursko, Rakousko, Portugalsko, Finsko a Lichtenštejnsko.

<sup>(102)</sup> Česká republika, Řecko, Španělsko, Lucembursko, Portugalsko a Finsko.

<sup>(103)</sup> Německo, Španělsko, Lucembursko a Portugalsko.

Ze šesti zemí<sup>(104)</sup>, které považují další role a související mechanismy odměňování za záležitosti, které je třeba řešit na místní nebo školní úrovni, Česká republika a Norsko přesto některé povinnosti upravují. Ve všech těchto případech mají učitelé nárok na časové a/nebo finanční náhrady.

Tato analýza ukazuje, že jednoúrovňový kariérní systém sám o sobě neznamená, že učitelé mají méně možností rozrůznit svou práci. V některých vzdělávacích systémech mohou učitelé skutečně zastávat různé role, které jim umožňují profesní rozvoj. V jiných vzdělávacích systémech je však otevírání dalších možností a/nebo poskytování pobídek zvyšujících vnitřní motivaci učitelů omezeno.

#### 1.3.4. Kariérní systémy a typy kariér

Následující analýza mapuje výše probírané kariérní systémy v rámci kariérové typologie, kterou vypracovala pracovní skupina ET 2020 pro školní vzdělávání. Tato skupina, kterou zřídila Evropská komise a která sdružuje zástupce evropských ministerstev školství a zúčastněných organizací<sup>(105)</sup>, řešila konkrétně vypracování politických pokynů v oblasti kariérního růstu učitelů a členů vedení škol. Ve svém závěrečném výstupu *Supporting Teacher career and school leaders: a policy guide* (Evropská komise, 2020) skupina popisuje šest možných typů kariérní dráhy, po níž se učitelé mohou vydat, jak ukazuje obrázek 1.15.

S ohledem na limity analýzy provedené v této zprávě, jako je například vyloučení pozic bez povinnosti vyučování, lze zjištěné formální kariérní dráhy zpětně vysledovat nejméně ve třech ze šesti modelů popsaných pracovní skupinou ET 2020 pro školy, a to v modelu pojmenovaném jako „vertikální posun“, „vertikální a další posun“ a „horizontální posun“. Pokud jde o další tři modely, tato zpráva se jimi buď nezabývá („posun vnitřní a vnější“ a „přidávání vrstev systému“), nebo byly do určité míry analyzovány v předchozí práci („změna okolností“)<sup>(106)</sup>. Přesto představují zajímavé cesty, které by bylo vhodné sledovat při budoucím zkoumání kariérních modelů učitelů.

Jak je patrné z této zprávy, řada vzdělávacích systémů s víceúrovňovým kariérním systémem umožňuje učitelům „postupovat vertikálně“ směrem k manažerským pozicím (Irsko, Kypr, Malta, Spojené království /Skotsko/). Možné to je i v některých vzdělávacích systémech s jednoúrovňovým kariérním systémem (Česká republika, Německo, Španělsko, Itálie, Lucembursko, Portugalsko a Finsko), ačkoli přístup k takovým pozicím není zasazen do formální struktury kariérního postupu. Učitelé mohou tyto pozice zastávat dočasně, na základě organizačních potřeb školy a na základě procesů, o kterých se obvykle rozhoduje na úrovni školy.

V jiných vzdělávacích systémech je důraz kladen na pedagogickou a/nebo učitelskou odbornost, což je blízké konceptu „*Moving up and along*“ („vertikální a další posun“). Za předpokladu, že „vertikální posun“ zahrnuje postup na formálně vyšší kariérní stupeň, do této kategorie by bylo možné zařadit mnoho vzdělávacích systémů s víceúrovňovým kariérním systémem. V jednoúrovňových kariérních systémech mohou učitelé také zastávat funkce, které předpokládají hlubší i širší odborné znalosti v oblasti pedagogiky, kurikula nebo předmětu. Jak však bylo zdůrazněno dříve, tyto možnosti mohou být do značné míry založeny na vnitřní dynamice škol, aniž by byl zaveden formální model kariérního postupu. Pro mladé lidi uvažující o učitelské profesi proto mohou být tyto možnosti méně zřejmé.

<sup>(104)</sup> Česká republika, Dánsko, Itálie, Švýcarsko, Island a Norsko.

<sup>(105)</sup> Více informací o pracovních skupinách ET 2020 naleznete na: [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_en) [cit. 28. října 2020].

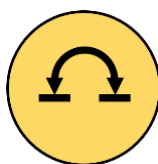
<sup>(106)</sup> Do jisté míry byla „změna okolností“ analyzována z hlediska mobility učitelů v rámci vzdělávacích systémů ve zprávě *Teaching Careers in Europe – Access, progression and support* (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2018).

**Obrázek 1.15: Šest typů kariérní dráhy učitele**



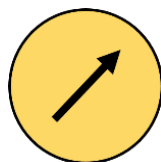
**Vertikální posun**

Získání pozice s vyšší mírou rozhodování a odpovědnosti; např. z učitele na ředitele/vedoucího pracovníka školy či na ředitele větší školy.



**Změna okolností**

Rozhodnutí pracovat za jiných okolností; např. vyučování jiné věkové skupiny; vedoucí pracovník školy se přesune z venkovské do městské školy.



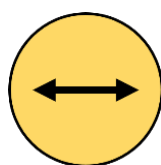
**Vertikální a další posun**

Zvýšení kompetencí učitele nebo vedoucího pracovníka školy; např. učitel získá pedagogické kompetence; vedoucí pracovník zlepšuje své řídicí dovednosti.



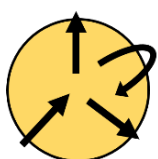
**Přidávání vrstev systému**

Vytváření sítí/kontaktů s místními, regionálními nebo celostátními zainteresovanými stranami, což vyžaduje širší odborné znalosti; např. učitel jako vedoucí projektu regionální iniciativy; ředitel školy jako poradce ministerstva.



**Horizontální posun**

Převzetí jiné (dočasné nebo trvalé) role ve škole; např. koordinátor v oblasti speciálních potřeb; působení v roli mentora nových učitelů nebo členů vedení školy.



**Posun vnitřní a vnější**

Překračování hranic školní komunity; např. dočasné zaměstnání v nevládní organizaci, práce ve výzkumu, změna profese na učitele, návrat ředitele školy k výuce ve třídě.

Zdroj: Evropská komise (2020).

Podobně za předpokladu, že „horizontální posun“ naznačuje, že neexistuje žádný formální postup na vyšší úroveň, spadaly by do této kategorie všechny jednoúrovňové kariérní modely. Jak je vidět na obrázku 1.14, v některých z těchto systémů jsou příležitosti stále velmi omezené, zatímco v jiných existuje velká variabilita. Nicméně tyto příležitosti nejsou vždy spojeny s časovými nebo finančními kompenzacemi, takže je ponecháno na vnitřní motivaci a uvážení učitelů, zda chtějí, či nechtějí převzít další povinnosti/role.

V neposlední řadě ve Francii a v Maďarsku se mísí prvky modelu „vertikální a další posun“ s modelem „horizontální posun“. Ve Francii mohou učitelé postoupit z pozice učitele výše na pozice: školitel učitelů, pedagogický poradce a předmětový koordinátor a na této úrovni se mezi těmito třemi pohybovat (viz příloha I.1). Aby se však učitel mohl stát školitelem učitelů, musí získat osvědčení (*CAFFA – Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique*). V Maďarsku se učitelé-mistři (master teachers) mohou na dobu 5 let stát učiteli-výzkumnými pracovníky. Po pěti letech se vracejí zpět ke své pozici učitele-mistra, nebo si mohou zažádat o dalších pět let ve výzkumu.

## 1.4. Závěry

### Profesní krize učitelství: hlavní výzvy pro vlády

Vzdělávací systémy v celé Evropě čelí profesní krizi učitelského povolání. Většina zemí se potýká s obecným nedostatkem učitelů, který je někdy ještě umocněn nerovnováhou v jejich rozdělení mezi předměty a geografické oblasti, stárnutím učitelské populace, předčasnými odchody z profese a nízkou mírou zápisů do přípravného vzdělávání učitelů. Mnoho vzdělávacích systémů čelí současně několika výzvám vyžadujícím strategie, jež mohou obnovit atraktivitu učitelství jako volby povolání. Vlády po celé Evropě zavádějí plány, jejichž cílem je omezit úbytek učitelů a které často směřují k přetváření přípravného vzdělávání učitelů, zlepšování pracovních podmínek, reformování profesní dráhy a modernizaci dalšího vzdělávání učitelů.



## Pracovní podmínky

V závěrech Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost <sup>(107)</sup> jsou pracovní podmínky označeny za zásadní prvek pro zlepšení atraktivity a prestiže učitelské profese. V této kapitole byly analyzovány podmínky, za kterých jsou učitelé zaměstnáváni, pracovní doba, platy a věk odchodu do důchodu.

Pokud jde o podmínky, za kterých jsou učitelé zaměstnáváni, ukazuje analýza, že na úrovni EU pracuje každý pátý učitel na základě smlouvy na dobu určitou. Tato nejistá pracovní situace se z velké části týká mladých učitelů. Na úrovni EU je mezi učiteli mladšími 35 let každý třetí zaměstnaný na dobu určitou a v některých zemích mají více než dvě třetiny mladých učitelů krátkodobé smlouvy. Zdá se, že vysoký podíl nejistých pracovních smluv mezi mladými učiteli přesahuje potřebnou flexibilitu vzdělávacích systémů potřebnou pro přizpůsobení se měnícím se scénářům, jako jsou demografické změny nebo potřeba dočasných náhrad. Země, které mají vysoký podíl smluv na dobu určitou, uvádějí, že je to z různých důvodů, jako jsou překážky v náborových procesech, vysoký podíl učitelů odcházejících do důchodu a dlouhodobý dopad nedávné hospodářské krize s následným snížením veřejných výdajů. Dopad vysokého podílu nejistých smluv soustředěných v prvních letech učitelské kariéry může hrát roli při rozhodování začínajících učitelů, zda zůstat, nebo opustit profesi, a také ovlivnit vnímání učitelství jako celkově neatraktivní volby povolání.

Pracovní doba učitelů je stanovena v každém evropském vzdělávacím systému. Jednotlivé země však mohou definovat různý rozsah pracovní doby: celkovou pracovní dobu, dobu výuky a/nebo dobu, po kterou musí být učitelé přítomní ve škole. Ve většině zemí, kde je stanovena celková pracovní doba, pracují učitelé s plným úvazkem 40 hodin týdně, v rozmezí od 30 hodin v Řecku a Albánii po 42 hodin ve Švýcarsku a Lichtenštejnsku. Z údajů šetření TALIS vyplývá, že učitelé v Evropě odpracují v průměru 39 hodin týdně. Podle předpisů se délka vyučovací doby pohybuje od minimálně 12 hodin týdně v Turecku po maximálně 26 hodin týdně v Maďarsku. V EU učitelé s plným úvazkem uvádějí v průměru téměř 20 hodin výuky týdně. Dochází tedy k jasnému sblížení předpisů a praxe.

Učitelé uvádějí, že výuce věnují méně než polovinu své pracovní doby, s tím že úkoly přímo spojené s výukou (tj. plánování/příprava hodin a známkování/opravování) jim zabírají téměř čtvrtinu času. Druhou čtvrtinu zabírají ostatní úkoly, jako je administrativní práce, řízení školy a komunikace s rodiči. Rovnováha mezi těmito různými úkoly se dále mění se zvyšujícím se počtem hodin, které učitelé věnují práci. Učitelé, kteří pracují více hodin, mají totiž tendenci věnovat poměrně méně času výuce a více času jiným úkolům. To může zajít až tak daleko, že výuce věnují pouze třetinu celkového času, který odpracují. Některé orgány nejvyšší úrovně přezkoumávají pracovní zátěž učitelů s cílem ulevit jim od zbytečných úkolů, přeorientovat úsilí na hlavní povinnosti a snížit čas věnovaný administrativním požadavkům.

Platy učitelů se v Evropě velmi liší, stejně jako spokojenost učitelů s výdělkem. V EU je se svým platem spokojeno nebo velmi spokojeno méně než 40 % učitelů. Údaje odhalují, že existuje určitá korelace mezi spokojeností s platy a mzdou vztaženou k HDP na obyvatele. V mnoha zemích, kde je skutečný průměrný hrubý plat učitelů nižší než národní HDP na obyvatele, vyjadřují učitelé nízkou spokojenost se svým výdělkem. Platí to však i naopak. V zemích, kde jsou průměrné platy vyšší než HDP na obyvatele, vyjadřují učitelé se svými platy vyšší spokojenost. Z údajů vyplývá, že v případě nespokojenosti učitelů s jejich platy mohou hrát roli i další specifické okolnosti, jako je pomalý a/nebo mírný vývoj platů během kariéry nebo dlouhá období stagnace v důsledku nižších investic vlád do veřejných výdajů. Při přehodnocování platových politik by mohlo zohlednění tempa růstu platů i jejich

<sup>(107)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020.



celkové úrovně přispět ke zvýšení spokojenosti se mzdou. Zatraktivnění platů učitelů by také mohlo hrát roli při ovlivňování volby mladých lidí na jejich profesní dráze.

Věk odchodu učitelů do důchodu se vyvíjí podobně jako v jiných odvětvích. Ve většině evropských zemí odcházejí učitelé do důchodu zpravidla v 65 letech. Vzdělávací systémy, které umožňují učitelům odejít do důchodu dříve, navíc postupně věk odchodu do důchodu zvyšují. Mimoto již zmizely předpisy, které umožňují dřívější odchod do důchodu ženám než mužům, nebo se plánuje, že v příštím desetiletí vymizí.

## Kariéra

V Evropě existují dva hlavní kariérní modely pro učitele. První z nich, tzv. víceúrovňový kariérní systém, je uspořádán do formálních kariérních stupňů, po kterých učitelé postupují. Druhý, tzv. jednoúrovňový, nemá formální kariérní stupně a kariérní postup je založena na posunu v platové tabulce.

První model umožňuje učitelům rozrůznit jejich práci v závislosti na dosažené úrovni. Každá úroveň je obvykle spojena s vyšším platem a o kariérním postupu se rozhoduje na základě kombinace kritérií, jako počet odpracovaných let, splnění požadavků na další vzdělávání a výsledky hodnocení. Jednoúrovňový model poskytuje příležitosti k rozrůznění rolí také, ačkoli mechanismy odměňování nejsou vždy dopředu stanoveny. O postupu se obvykle rozhoduje na základě počtu odpracovaných let.

Víceúrovňové kariérní systémy se obvykle vyvíjejí určitým směrem, jako třeba k řídicím funkcím. To dobré učitele, kteří chtějí postupovat, stále více vytlačuje z výuky, místo aby je to v ní udrželo. Stejně tak se jiné víceúrovňové kariérní systémy směrem k řídicím funkcím vůbec vyvíjet nemusejí a učitelům, kteří o to stojí, neposkytují příležitost vyzkoušet si tento druh odpovědnosti.

Ve vzdělávacích systémech s jednoúrovňovým kariérním systémem může absence předem stanoveného kariérního systému umožnit učitelům flexibilitu potřebnou k tomu, aby se mohli vyvíjet různými směry v závislosti na svých osobních přáních a talentu, jakož i na potřebách školy. V těchto vzdělávacích systémech je však často omezena rozmanitost rolí a odpovědností, chybí formální uznání a v některých případech i finanční/časová kompenzace.

Pro oba modely platí, že je zde prostor pro reflexi a reformu prostřednictvím formulování takových kariérních cest, které umožňují učitelům rozvíjet se v různých rolích v závislosti na potřebách školy a systému, jakož i na přáních, talentu a životních plánech učitelů samotných. Vypracování takových cest zahrnuje také vyjasnění otázek týkajících se mechanismů kompenzace a odměn, zvážení formálního uznání a přizpůsobení kritérií používaných pro kariérní postup. Učitelství by mělo přestat být vnímáno jako izolovaná profese s omezeným nebo žádným kariérním vývojem a místo toho by se mělo stát součástí širší rodiny profesí v rámci školního vzdělávání. Vytvoření národních kariérních rámců by mohlo být výchozím bodem pro politiku týkající se kariérních systémů, které učitelům poskytují rozmanité příležitosti a propojují různé profese školního vzdělávání. Ty by naopak mohly hrát příznivou roli při zvyšování atraktivity učitelského povolání.

## KAPITOLA 2: PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ A UVÁDĚNÍ DO PROFESÍ

---

Přípravné vzdělávání a uvádění do praxe jsou prvními kroky v procesu profesního rozvoje učitelů. V příručce EK o adaptačním období se uvádí, že „na to, jak se stát učitelem, je třeba pohlížet jako na postupný proces zahrnující přípravné vzdělávání učitelů, uvádění do praxe a profesní rozvoj“<sup>(108)</sup>.

Přípravné vzdělávání učitelů je výchozím bodem pro trvalý proces profesního rozvoje a „způsob, jakým je organizován, hraje klíčovou roli při určování kvality i kvantity učitelů“ (Musset, 2010, s. 4). Jeho cílem je poskytnout budoucím učitelům základní profesní kompetence a rozvíjet postoje potřebné pro jejich budoucí roli a odpovědnost. Nabízí příležitosti k budování povědomí o profesi a obvykle i k získání prvních zkušeností prostřednictvím stáží ve školách. Ve většině evropských vzdělávacích systémů jsou hlavními poskytovateli přípravného vzdělávání vysoké školy. V důsledku rozvoje Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (EHEA) a Boloňského procesu mnoho vzdělávacích systémů reformovalo vzdělávání tak, aby odpovídalo nové třístupňové struktuře (bakalář/magistr/doktor).

Uvádění do praxe na počátku kariéry umožňuje učitelům upevnit znalosti a dovednosti a propojit je s reálným školním prostředím. Jejím cílem je také usnadnit učitelům přechod do profese tím, že jim poskytne individuální podporu a pomůže jim zvládnout výzvy, kterým mohou čelit v prvních letech výuky. Většina evropských vzdělávacích systémů zavedla strukturovanou uváděcí fázi pro nově kvalifikované učitele (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2018, s. 52).

Evropští i národní tvůrci politik se výrazně zaměřují na kvalitu přípravného vzdělávání a uvádění začínajících učitelů. Obecně přijímaným názorem je, že kvalita učitelů ovlivňuje výsledky žáků. Závěry Rady o účinném vzdělávání učitelů považují poskytování vysoce kvalitního přípravného vzdělávání a uvádění začínajících učitelů za významný faktor, který zajišťuje, že učitelé mají příslušné kompetence, aby byli ve třídě úspěšní<sup>(109)</sup>. Navíc se ukázalo, že strukturovaná uváděcí fáze hraje zásadní roli při zajišťování průběžné profesionalizace nově kvalifikovaných učitelů a při podpoře jejich přechodu k profesním činnostem. V závěrech Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost se zdůrazňuje, že „zvláštní pozornost by měla být věnována začínajícím učitelům prostřednictvím dalšího poradenství a mentoringu, aby se usnadnil jejich profesní start a získali pomoc při vyrovnávání se specifickými problémy, kterým čelí“<sup>(110)</sup>.

Politické dokumenty EU neustále zdůrazňují, že kvalitní přípravné vzdělávání učitelů a dostupnost podpory pro nově kvalifikované učitele hrají důležitou roli při získávání a udržení uchazečů s velkým potenciálem v profesi. Jak se uvádí v závěrech Rady z roku 2014, vzdělávání učitelů je nedílnou součástí širšího politického cíle, kterým je zvýšení atraktivity a kvality profese<sup>(111)</sup>. Závěry Rady z roku 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost znovu potvrzují, že kvalita přípravného vzdělávání učitelů přispívá k atraktivitě učitelského povolání, a zdůrazňují potřebu „doplňujícího a uceleného přístupu na všech úrovních a ve všech částech vzdělávání a profesní přípravy učitelů a školitelů, včetně přípravného vzdělávání učitelů, uvádění začínajících učitelů a mentoringu“<sup>(112)</sup>.

Tato kapitola obsahuje informace o struktuře přípravného vzdělávání učitelů a podpůrných opatřeních na počátku jejich kariéry. Analýzy vycházejí především z předpisů a doporučení na nejvyšší úrovni.

---

<sup>(108)</sup> *European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 v konečném znění. Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers.* Příručka pro tvůrce politik, s. 9. Dostupné online na: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf) [cit. 18. listopadu 2020].

<sup>(109)</sup> Závěry Rady ze dne 20. května 2014 o účinném vzdělávání učitelů, Úř. věst. C 183, 14.6.2014.

<sup>(110)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, s. 193/12.

<sup>(111)</sup> Úř. věst. C 183, 14.06.2014.

<sup>(112)</sup> OJ C 193, 9. 6. 2020, C 193/11.

Sekundární analýzy dat TALIS 2018 přispívají k diskusi tím, že ukazují skutečný stav dosaženého vzdělání a zkušeností učitelů. Tato kapitola se skládá ze dvou hlavních částí. První se zabývá způsobem organizace a délkou přípravného vzdělávání učitelů pro učitele působící v nižším sekundárním vzdělávání. Poskytuje také informace o minimální úrovni kvalifikace udělované na konci přípravného vzdělávání. Údaje jsou propojeny s daty šetření TALIS 2018 o nejvyšším dosaženém vzdělání, které učitelé v praxi skutečně mají. S cílem pomoci řešit kvalitu přípravného vzdělávání učitelů se analýza zabývá základními prvky tohoto vzdělávání, přičemž se zaměřuje na podíl profesní přípravy a praxe ve škole. V neposlední řadě tento oddíl informuje o alternativních cestách k získání učitelské kvalifikace.

Druhý oddíl zkoumá dostupnost, status, délku trvání a poskytování programů pro uvádění nově kvalifikovaných učitelů. Na základě výsledků šetření TALIS 2018 se analýza zabývá podílem učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, kteří se ve svých začátcích zúčastnili formálních nebo neformálních uváděcích programů. Zabývá se také vztahem mezi předpisy a účastí na uvádění do praxe. K dokreslení obrázku se tento oddíl zabývá i stavem a cíli hodnocení učitelů na konci období jejich uvádění do praxe.

## 2.1. Přípravné vzdělávání učitelů

Organizace běžného přípravného vzdělávání učitelů se v Evropě značně liší a její struktura se může jevit jako poměrně složitá. Rostoucí flexibilita terciárního vzdělávání přispěla v některých vzdělávacích systémech k zavedení několika programů přípravného vzdělávání pro učitele nižšího sekundárního vzdělávání<sup>(113)</sup>. První část tohoto oddílu se však zaměřuje na dva hlavní organizační modely běžného přípravného vzdělávání učitelů (tj. na model následný a souběžný). Zkoumá, jak souvisejí s předpisy týkajícími se minimální délky přípravného vzdělávání, minimální úrovně kvalifikace, k níž vedou, a minimální doby potřebné pro profesní přípravu (viz 2.1.1 a 2.1.2). Tato část je doplněna analýzou údajů TALIS 2018 o nejvyšším dosaženém vzdělání učitelů v nižším sekundárním vzdělávání a o základních prvcích obsažených v jejich formálním vzdělávání a přípravě.

Druhá část tohoto oddílu (2.1.3) se zabývá alternativními cestami k získání učitelské kvalifikace, přičemž strukturovaný popis alternativních cest na národní úrovni je uveden v příloze I.2.

### 2.1.1. Nejběžnější přípravné vzdělávání učitelů: organizace a úroveň kvalifikace

Běžné programy přípravného vzdělávání učitelů lze rozdělit mezi dva hlavní modely: souběžné a následné. Souběžné programy se od počátku věnují přípravnému vzdělávání učitelů a vedle odborných předmětů jsou v nich vyučovány i všeobecné teoretické předměty. Následné modely zahrnují programy, v nichž studenti, kteří získali vysokoškolské vzdělání v určitých oborech, procházejí v samostatné navazující fázi profesní přípravou učitelů. Výhody a nevýhody těchto modelů byly z velké části identifikovány a popsány v literatuře. Souběžný model přípravného vzdělávání učitelů je obvykle vnímán jako model umožňující integrovanější výuku. Na následné programy je obvykle pohlíženo jako na ty, které nabízejí flexibilnější možnost získání učitelské kvalifikace, neboť umožňují volbu profese v pozdější fázi vzdělávání (Musset, 2010).

Obrázek 2.1 ukazuje, že více než polovina evropských vzdělávacích systémů nabízí obě cesty vzdělávání pro učitele působící v nižším sekundárním vzdělávání. V devíti vzdělávacích systémech<sup>(114)</sup> je nejběžnější přípravné vzdělávání učitelů poskytováno výhradně prostřednictvím souběžného modelu, zatímco v osmi systémech<sup>(115)</sup> je k dispozici pouze následný způsob. Je třeba ale zdůraznit, že polovina

---

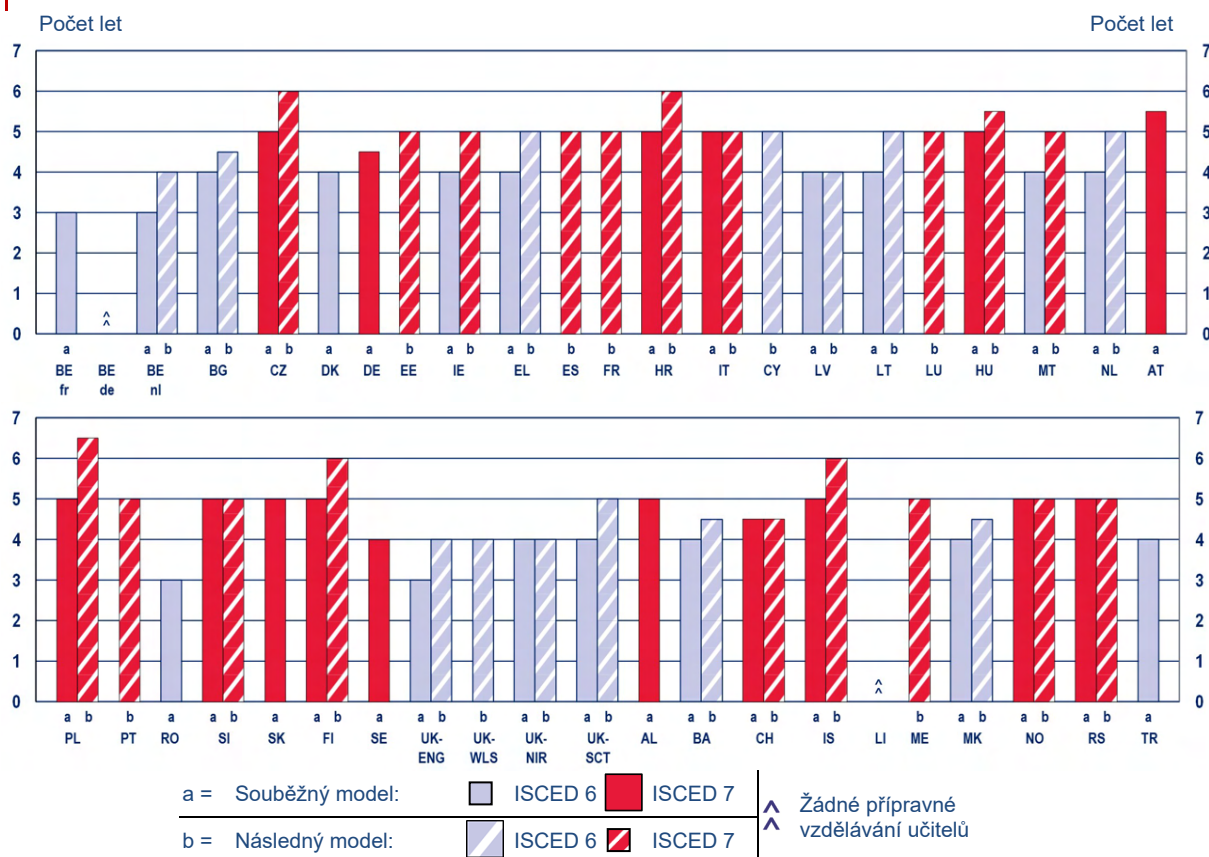
<sup>(113)</sup> Podrobné informace o všech programech přípravného vzdělávání učitelů v evropských vzdělávacích systémech je dostupné na: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurymice/national-description\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurymice/national-description_en).

<sup>(114)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné společenství), Dánsko, Německo, Rakousko, Rumunsko, Slovensko, Švédsko, Albánie a Turecko.

<sup>(115)</sup> Estonsko, Španělsko, Francie, Kypr, Lucembursko, Portugalsko, Spojené království (Wales) a Černá Hora.

vzdělávacích systémů, které nabízejí pouze jeden z těchto dvou modelů, zavedla alternativní možnosti vstupu do učitelské profese tím, že vytvořila nové programy pro profesní přípravu učitelů (viz část 2.1.3).

**Obrázek 2.1: Minimální úroveň a minimální celková délka běžného přípravného vzdělávání učitelů (v počtu let) pro práci v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Minimální úroveň kvalifikace vychází z [mezinárodní klasifikace vzdělávání \(ISCED 2011\)](#). Bakalářský program odpovídá úrovni ISCED 6 a magisterský program úrovni ISCED 7.

Pokud je v oficiálních dokumentech uvedena délka přípravného vzdělávání učitelů pouze prostřednictvím studijních kreditů (ECTS), byl použit následující přepočtení: 1 rok = 60 studijních kreditů.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Belgie (BE de):** V rámci Společenství není organizováno žádné vzdělávání učitelů. Největší počet učitelů se vzdělává ve Francouzskojazyčném společenství Belgie. Minimálním požadavkem pro přijetí do zaměstnání je bakalářský titul.

**Česká republika:** Následný model je definován jako nepedagogické magisterské studium plus 188 hodin profesní přípravy. Tu lze absolvovat souběžně s nepedagogickým magisterským studiem nebo po něm. Obvykle trvá jeden až dva roky.

**Německo:** Minimální celková délka přípravného vzdělávání učitelů je 4,5 až 5,5 roku v závislosti na délce přípravné služby (*Vorbereitungsdienst*), jejíž délka se v závislosti na spolkové zemi pohybuje mezi 12 a 24 měsíci. Sloupec na obrázku zobrazuje minimální celkovou dobu trvání pro *spolkové země* s první státní zkouškou (*Erste Staatsprüfung*) na konci první fáze. Obecně platí, že během druhé fáze přípravného vzdělávání učitelů nelze získat žádné ECTS kredity.

**Řecko:** Absolventi magisterského a doktorského studia pedagogických věd mohou být kvalifikováni jako učitelé bez absolvování učitelského programu.

**Lucembursko:** Většina učitelů nižšího sekundárního vzdělávání získává magisterský titul v zahraničí.

**Malta:** V důsledku reformy přípravného vzdělávání učitelů (2016/17) byl souběžný program bakalář vzdělávání nahrazen pětiletým navazujícím studiem vedoucím k získání magisterského titulu v oboru vyučování a učení. Malý počet souběžných kurzů přípravného vzdělávání učitelů je nadále poskytován.

**Maďarsko:** Délka trvání programů přípravného vzdělávání učitelů závisí na několika faktorech (např. počtu předmětů, studijním oboru, typu studia). Údaje na obrázku uvádějí charakteristiky nejnepřehlednějších programů přípravného vzdělávání učitelů.

**Rakousko:** Po získání bakalářského diplomu mohou studenti-budoucí učitelé začít pracovat. Do pěti let však musí dokončit magisterské studium, případně i studiem s částečnou studijní zátěží (*part-time*).

**Slovensko:** Následný program může trvat i šest let.

**Švédsko:** Celková délka přípravného vzdělávání učitelů je 4 roky, pokud připravuje učitele dvou předmětů, a 4,5 roku, pokud připravuje učitele tří předmětů.

**Spojené království (Wales):** V roce 2019/20 již neexistuje žádná souběžný vzdělávací model pro učitele nižšího sekundárního vzdělávání. Tento program bude znovu zaveden od roku 2020/21.



**Lichtenštejnsko:** V zemi není organizováno žádné vzdělávání učitelů. Většina učitelů se vzdělává v Rakousku nebo ve Švýcarsku. Minimálním požadavkem pro přijetí do zaměstnání je magisterský titul.

**Norsko:** Většina programů přípravného vzdělávání učitelů vede k získání magisterského titulu. Výjimkou jsou programy připravující učitele praktických a esteticko-výchovných předmětů, jejichž závěrečnou kvalifikací je bakalář.

Ve většině evropských vzdělávacích systémů vedou studijní programy pro učitele působící v nižším sekundárním vzdělávání k získání magisterského titulu (ISCED 7) <sup>(116)</sup>. V dalších zemích je minimální kvalifikací bakalář (ISCED 6). Některé vzdělávací systémy, kde je bakalářský stupeň minimální úroveň vzdělání požadovaného pro práci učitele na nižším sekundárním stupni, nabízejí možnost delšího studia až po magisterský stupeň. Tak je tomu například ve Francouzskojazyčném společenství Belgie, v Bulharsku, Nizozemsku a ve Spojeném království (Anglii). V Rumunsku a ve Spojeném království (Walesu) bude od akademického roku 2020/21 k dispozici nový program přípravného vzdělávání učitelů vedoucí k získání magisterského titulu.

V **Rumunsku** bude od akademického roku 2020/21 na osmi univerzitách realizován pilotní projekt následného modelu přípravného vzdělávání učitelů, který nabídne magisterské studium z oboru didaktiky/pedagogiky (magisterský stupeň učitelství).

Ve **Spojeném království (Walesu)** bude od září 2020 k dispozici nová možnost postgraduálního studia s částečnou studijní zátěží (*part-time*). Tento způsob studia bude trvat dva roky a povede k získání postgraduálního certifikátu ve vzdělávání (včetně 60 kreditů na magisterské úrovni) a statusu kvalifikovaného učitele.

Délka přípravného vzdělávání učitelů může být vyjádřena počtem let (viz obrázek 2.1). Studijní programy vedoucí k získání bakalářského titulu trvají zpravidla čtyři roky. Pouze ve Francouzskojazyčném společenství Belgie, Vlámském společenství Belgie (souběžný model), v Rumunsku a ve Spojeném království (Anglii – souběžný model) je délka trvání tři roky. Naopak v Řecku, na Kypru, v Litvě, Nizozemsku a ve Spojeném království (Skotsku) trvají učitelské studijní programy organizované podle následného modelu pět let. Magisterský titul se běžně uděluje po absolvování pětiletého programu přípravného vzdělávání učitelů.

V posledních pěti letech byly v některých vzdělávacích systémech reformovány různé aspekty přípravného vzdělávání učitelů, které souvisejí s obrázkem 2.1. V Irsku (následný model), na Maltě (následný model), v Rakousku, Černé Hoře a Norsku byla minimální úroveň vzdělání učitelů pro práci na nižších středních školách zvýšena na úroveň magisterskou.

V Řecku, Severní Makedonii a Srbsku byl vedle tradiční souběžné přípravy zaveden i následný model. Naopak dvě země počet možností přípravného vzdělávání učitelů snížily. V Rakousku a Černé Hoře nahradila předchozí modely pouze jedna cesta vedoucí k magisterské úrovni (souběžná v Rakousku a následná v Černé Hoře).

### Nejvyšší dosažená úroveň kvalifikace učitelů

Údaje TALIS 2018 poskytují informace o nejvyšším dosaženém vzdělání učitelů. To může objasnit, jakou úroveň kvalifikace učitelé v praxi v Evropě skutečně mají. Srovnání obou souborů údajů je však třeba provádět s opatrností. Zatímco údaje Eurydice poskytují informace o současných předpisech, údaje TALIS 2018 zahrnují odpovědi všech učitelů včetně těch, kteří získali kvalifikaci podle předchozích právních předpisů. Údaje Eurydice se navíc vztahují k minimální kvalifikaci, zatímco údaje TALIS 2018 se vztahují k nejvyšší kvalifikaci učitelů <sup>(117)</sup>.

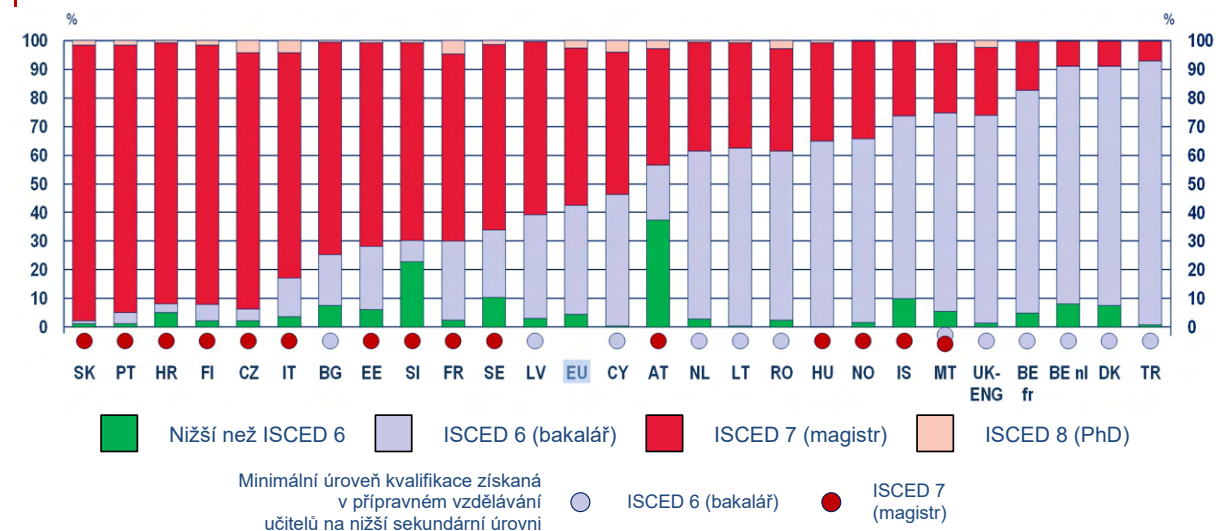
---

<sup>(116)</sup> V některých vzdělávacích systémech, zejména tam, kde bylo přípravné vzdělávání učitelů nedávno reformováno, může vzniknout mezi aktuálními právními předpisy o minimální kvalifikační úrovni pro zaměstnání a minimální kvalifikační úrovni programů přípravného vzdělávání učitelů určitý posun. Tak je tomu například v Polsku a Albánii, kde jsou jako minimální kvalifikační úroveň pro zaměstnání učitelů v nižším sekundárním vzdělávání stále uváděny programy krátkého cyklu v terciárním vzdělávání (ISCED 5), zatímco programy přípravného vzdělávání učitelů začínající v akademickém roce 2019/20 vedou k získání magisterského titulu.

<sup>(117)</sup> Nebylo možné analyzovat nejvyšší dosažené vzdělání učitelů kvalifikovaných v rámci platné legislativy. Vzorek učitelů, kteří se kvalifikovali nedávno (těch, kteří ukončili vzdělávání nebo profesní přípravu před méně než 5 lety) byl příliš malý na to, aby mohl být považován za reprezentativní.

Navzdory těmto omezením údaje z šetření TALIS 2018 ukazují, že nejvyšší dosažená kvalifikace učitelů obvykle odpovídá minimálnímu požadavku v předpisech. V 19 vzdělávacích systémech <sup>(118)</sup> většina učitelů (75 % a více) uvádí, že mají kvalifikaci alespoň na minimální úrovni požadované platnými předpisy týkajícími se přípravného vzdělávání učitelů.

**Obrázek 2.2: Podíl učitelů působících na nižší sekundární úrovni podle nejvyššího dosaženého vzdělání, 2018**



	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	FR	HR	IT	CY	LV	LT	
Nižší než ISCED 6	4,5	4,8	8,1	7,5	2,2	7,6	6,0	2,4	5,0	3,7	0,4	3,1	0,3	
Úroveň ISCED 6 (bakalář)	38,0	78,0	83,0	17,7	4,0	83,6	22,2	27,7	3,2	13,3	46,0	36,0	62,3	
Úroveň ISCED 7 (magistr)	54,9	16,9	8,9	74,1	89,7	8,7	70,9	65,4	91,0	78,8	49,7	60,6	36,7	
Úroveň ISCED 8	2,7	0,3	0,1	0,6	4,1	0,1	0,8	4,5	0,8	4,2	4,0	0,3	0,7	
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Nižší než ISCED 6	0,2	5,4	2,9	37,2	1,2	2,4	22,8	1,2	2,1	10,4	1,4	9,9	1,5	0,7
Úroveň ISCED 6 (bakalář)	64,6	69,4	58,6	19,2	3,7	59,1	7,4	1,0	5,7	23,4	72,5	63,8	64,3	92,3
Úroveň ISCED 7 (magistr)	34,5	24,3	38,0	40,7	93,4	35,8	69,2	96,2	90,6	64,9	23,8	26,2	34,0	6,9
Úroveň ISCED 8	0,7	0,9	0,5	2,8	1,6	2,8	0,7	1,6	1,5	1,3	2,3	0,1	0,2	0,2

Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 2.1 v příloze II).

### Vysvětlivky

Obrázek vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 3 „Jaký nejvyšší stupeň formálního vzdělání jste získali?“.

Odpovědi na položky 1-4 jsou shrnuty v kategorii „Nižší než ISCED 6“.

Minimální úroveň kvalifikace vychází z mezinárodní klasifikace vzdělávání (ISCED 2011).

EU označuje všechny země/regiony Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje i UK-ENG.

Statisticky významné rozdíly oproti hodnotám EU jsou v tabulce pod obrázkem vyznačeny tučně.

Údaje na obrázku jsou seřazeny sestupně podle všech učitelů, jejichž nejvyšší formální vzdělání je magisterské (ISCED 7).

Tečky u „ISCED 6 (bakalář)“, „ISCED 7 (magistr)“ symbolizují předpisy nejvyšší úrovně týkající se minimální úrovně přípravného vzdělávání učitelů, viz obrázek 2.1.

Obrázek 2.2 ukazuje, že 54,9 % učitelů v EU uvádí, že má magisterský titul, zatímco 38,0 % učitelů uvedlo jako nejvyšší dosaženou kvalifikaci bakalářský titul. Jen málo učitelů má vyšší kvalifikaci z oblasti výzkumu. Na úrovni EU uvedlo 2,7 % učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, že absolvovali doktorský program. V České republice, ve Francii a v Itálii je podíl absolventů doktorského studia mezi učiteli působícími v nižším sekundárním vzdělávání výrazně vyšší (4,1 %, 4,5 % a 4,2 %). A konečně 4,5 %

<sup>(118)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné a Vlámské společenství), Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Chorvatsko, Itálie, Kypr, Lotyšsko, Litva, Malta, Nizozemsko, Portugalsko, Rumunsko, Slovensko, Finsko, Spojené království (Anglie) a Turecko.



učitelů v EU uvedlo, že mají nižší než bakalářskou (ISCED 6) kvalifikaci. V Rakousku (37,2 %) a ve Slovinsku (22,8 %) <sup>(119)</sup> jsou tyto podíly obzvláště vysoké. To může souviset se skutečností, že v těchto zemích byly dříve nejčastějším způsobem získání učitelské kvalifikace programy krátkého cyklu v terciárním vzdělávání (ISCED 5). Přestože byly zavedeny nové programy přípravného vzdělávání učitelů vedoucí k získání magisterského titulu, je třeba delší období, aby se tento podíl snížil.

V některých zemích má většina učitelů stejnou úroveň kvalifikace. Více než 75,0 % učitelů v České republice, Chorvatsku, Itálii, Portugalsku, na Slovensku a ve Finsku má magisterský titul. V těchto zemích je magisterský titul minimální požadovanou kvalifikací pro práci učitele v nižším sekundárním vzdělávání. Více než 75,0 % učitelů v Belgii (Francouzskojazyčném a Vlámském společenství), Dánsku a Turecku uvedlo, že má bakalářský titul.

Přestože v šesti zemích je minimální úroveň přípravného vzdělávání učitelů stanovena jako bakalářská, mnoho učitelů uvedlo, že mají titul magisterský. Podíl absolventů magisterského studia v Litvě, Nizozemsku a Rumunsku činí 36,7 %, 38,0 % a 35,8 %, zatímco v Bulharsku dosahuje 74,1 %, na Kypru 49,7 % a v Lotyšsku 60,6 %. Pro tento vysoký podíl absolventů magisterského studia může být několik důvodů. Může například souviset se skutečností, že ve všech těchto zemích, s výjimkou Rumunska, mohou učitelé získat kvalifikaci prostřednictvím následného vzdělávání, což znamená, že někteří z nich mají magisterský titul v daném oboru již před zahájením profesní přípravy učitelů. V Litvě a na Kypru jsou navíc učitelé vybízeni k získání magisterského titulu, protože ten má význam pro kariérní postup. Zatímco v Litvě je magisterský titul požadovanou kvalifikací pro získání funkce ředitele školy, na Kypru se učitelům, kteří mají další kvalifikaci, přisuzují dodatečné kvalifikační body, které přispívají ke zvýšení platu. A konečně v některých vzdělávacích systémech, kde v programech přípravného vzdělávání učitelů představuje bakalářský titul minimální úroveň, vede studium k získání jak bakalářského, tak magisterského titulu. Např.:

I když je v **Nizozemsku** bakalářský titul minimální požadovanou úrovní kvalifikace, souběžné i navazující přípravné vzdělávání učitelů nabízí i delší studium vedoucí k získání magisterského titulu.

V osmi zemích <sup>(120)</sup> vede sice přípravné vzdělávání k získání magisterského titulu, ale méně než 75 % učitelů uvedlo, že mají magisterskou kvalifikaci. Podíl učitelů s kvalifikací nižší, než je minimální požadovaná magisterská úroveň, přesahuje 50 % v Maďarsku, Rakousku, na Islandu a v Norsku. To lze vysvětlit tím, že v těchto čtyřech zemích byl magisterský titul jako minimální úroveň přípravného vzdělávání učitelů <sup>(121)</sup> stanoven teprve nedávno.

### 2.1.2. Nejběžnější programy přípravného vzdělávání učitelů: základní prvky

Bez ohledu na to, který model se využívá a k jaké kvalifikační úrovni vede, obzvláště důležitý je obsah přípravného vzdělávání učitelů, aby byli pro svou práci plně vybaveni. Politické dokumenty Evropské unie neustále zdůrazňují, že budoucí učitelé by si během studia měli osvojit znalosti nejen daného předmětu, ale i pedagogické dovednosti. Rada EU v roce 2014 uznala, že předmětové znalosti a profesní dovednosti jsou základními prvky efektivního přípravného vzdělávání <sup>(122)</sup>. Ve sdělení Evropské komise o rozvoji škol a vynikající výuce bylo zdůrazněno, že kvalitní přípravné vzdělávání učitelů by mělo kombinovat předmětové znalosti, pedagogickou teorii a dostatečnou praxi ve třídě <sup>(123)</sup>.

<sup>(119)</sup> Ve Slovinsku získalo 22,7 % učitelů nižšího sekundárního vzdělávání kvalifikaci absolvováním starých akademických studijních programů uskutečňovaných do 90. let 20. století, které odpovídají prvnímu cyklu boloňského systému. Tento program byl zařazen na úroveň ISCED 5 kvůli své délce (2–3 roky). 0,1 % učitelů nižšího sekundárního vzdělávání má kvalifikaci pod úrovní ISCED 5 (viz OECD, databáze TALIS 2018, tabulky I.4.8).

<sup>(120)</sup> Estonsko, Francie, Maďarsko, Rakousko, Slovinsko, Švédsko, Island a Norsko.

<sup>(121)</sup> Jako minimální úroveň přípravného vzdělávání učitelů byl stanoven magisterský titul: Francie (2010), Maďarsko (2006), Rakousko (2015), Island (2008) a Norsko (2017).

<sup>(122)</sup> Závěry Rady ze dne 20. května 2014 o účinném vzdělávání učitelů, Úř. věst. C 183, 14. 6. 2014.

<sup>(123)</sup> Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů. „Rozvoj školy a excelentní výuka pro skvělý start do života“. SWD (2017) 165 v konečném znění. KOM (2017) 248 v konečném znění. [pdf] Dostupné na: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/KOM-2017-248-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF> [cit. 7. července 2020].

Profesní příprava, jak je pojata zde, je součástí přípravného vzdělávání, které budoucím učitelům poskytuje jak specifické teoretické znalosti, tak praktické dovednosti pro výkon učitelské profese. Nedílnou součástí profesní přípravy je praxe ve škole, která může zahrnovat hospitaci při výuce a někdy i výuku samotnou. Obvykle se jedná o neplacenou praktickou přípravu v reálném pracovním prostředí, která může být začleněna do různých fází programu (programů) přípravného vzdělávání učitelů.

První část tohoto oddílu se věnuje analýze zkoumající, zda vzdělávací orgány nejvyšší úrovně vyžadují, aby profesní příprava a praxe ve škole byly součástí vzdělávání učitelů působících na nižší sekundární úrovni, a jaká je minimální regulovaná délka této přípravy. Druhá část se zabývá údaji ze šetření TALIS 2018, které ukazují podíl učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, kteří absolvovali formální vzdělávání nebo profesní přípravu zahrnující obsahovou a pedagogickou složku i školní praxi.

Obrázek 2.3 ukazuje celkovou délku přípravného vzdělávání učitelů, i délku profesní přípravy a praxe ve škole, pokud je regulována. Aby bylo možné porovnat studijní zátěž v jednotlivých programech, je doba trvání vyjádřena v kreditech používaných Evropským systémem přenosu a akumulace kreditů (ECTS). Prostřednictvím Boloňského procesu a programů evropské spolupráce (např. Erasmus+) vyvinuly evropské vzdělávací systémy ECTS jako klíčový nástroj pro transparentní tvorbu studijních programů i pro usnadnění přenosu kreditů mezi programy a institucemi. Umožňuje vyjádřit výsledky učení a studijní zátěž programů přípravného vzdělávání učitelů ve studijních kreditech. Proto lze porovnávat jak délku trvání těchto programů, tak jejich hlavní součásti.

Obrázek 2.3 ukazuje, že téměř všechny vzdělávací systémy vyžadují, aby profesní příprava byla součástí programů přípravného vzdělávání učitelů. Většina vzdělávacích systémů také upravuje minimální délku profesní přípravy, i když v 11 vzdělávacích systémech <sup>(124)</sup> o jejím podílu rozhodují samotné instituce, které přípravné vzdělávání poskytují.

V devíti vzdělávacích systémech, kde je délka vzdělávání regulována <sup>(125)</sup>, činí studijní zátěž profesní přípravy 60 ECTS, což odpovídá přibližně jednomu roku vzdělávání s plnou studijní zátěží (*full-time*). V Irsku, ve Francii, na Maltě (následný program) a v Portugalsku je příprava dvakrát delší. V Bulharsku, Rumunsku, Bosně a Hercegovině, Severní Makedonii a Srbsku nepřesahuje minimální rozsah studia 40 ECTS, přičemž nejkratší délka je v Itálii (24 ECTS), Černé Hoře (23 ECTS) a Turecku (25 ECTS).

Při pohledu na podíl profesní přípravy v rámci programů přípravného vzdělávání učitelů lze pozorovat velké rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. Podíl profesní přípravy se pohybuje od 50 % celkové délky studia v Belgii (Francouzskojazyčném společenství), Irsku (souběžný program) a na Maltě (souběžný program) po 8 % v Itálii a Černé Hoře. Podíl profesní přípravy je 15 % či méně v Bulharsku, Itálii, Rumunsku, Bosně a Hercegovině, Černé Hoře, Severní Makedonii, Srbsku a Turecku, kde je také délka této přípravy nejkratší.

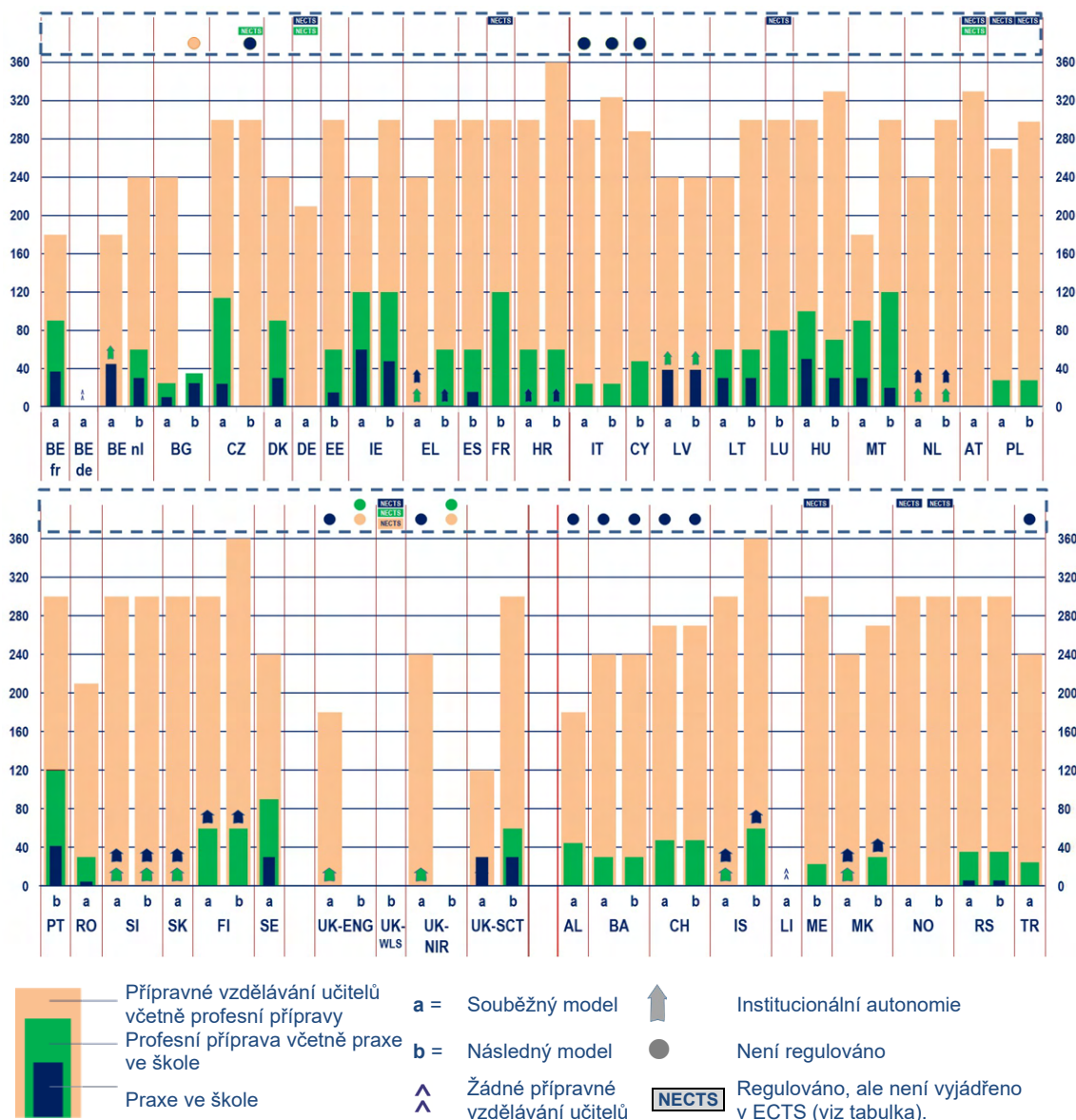
Zatímco délka praxe ve škole jako součásti profesní přípravy je regulována přibližně v polovině evropských vzdělávacích systémů, v ostatních je ponechána na uvážení institucím poskytujícím přípravné vzdělávání učitelů nebo není regulována vůbec. Tam, kde je minimální délka praxe ve škole regulována, vykazují jednotlivé země značné rozdíly. Rozmezí se pohybuje od 60 ECTS v Irsku (souběžný model) po pět ECTS v Rumunsku. V osmi vzdělávacích systémech <sup>(126)</sup> zaujímá praktická příprava přibližně polovinu času věnovaného profesní přípravě.

<sup>(124)</sup> To platí pro souběžné modely přípravného vzdělávání učitelů v Belgii (Vlámském společenství), Řecku, na Slovensku, ve Spojeném království (Anglii, Severním Irsku a Skotsku), na Islandu a v Severní Makedonii. V Lotyšsku, Nizozemsku a ve Slovinsku se institucionální autonomie vztahuje na všechny běžné programy přípravného vzdělávání učitelů.

<sup>(125)</sup> Belgie (Vlámské společenství, následný program), Estonsko, Řecko, Španělsko, Chorvatsko, Litva, Finsko, Spojené království (Skotsko) (následný program) a Island (následný program).

<sup>(126)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné společenství) a Vlámské společenství (následný model), Bulharsko (souběžný model), Dánsko, Irsko, Litva, Maďarsko a Spojené království (Skotsko – následný model).

**Obrázek 2.3: Minimální délka přípravného vzdělávání učitelů, profesní přípravy a praxe ve škole (v ECTS), v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

**Vysvětlivka**

Délka přípravného vzdělávání učitelů odpovídá celkové délce, tj. zahrnuje délku profesní přípravy i praxe ve škole. Délka profesního vzdělávání zahrnuje délku praxe ve škole.

(ECTS, s výjimkou zvláštní zmínky)

	BE fr	BE de	BE BG	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR
	a	-	a b	a b	a b	a	a	b	a b	a b	b	b
Přípravné vzdělávání učitelů	180	>>	180 240	240	300 300	240	210	300	240 300	240	300	300
Profesní vzdělávání	90	>>	↑ 60	25 35	114 188 hodin	90	Viz poznámka	60	120 120	↑ 60	60	120
Praxe ve škole	37	>>	45 30	10 25	24	30	Viz poznámka	15	60 48	↑	↑	4-6 týdnů

	HR		IT		CY	LV		LT		LU	HU		MT		NL		AT
	a	B	a	b	b	a	b	a	b	b	a	b	a	b	a	b	a
Přípravné vzdělávání učitelů	300	360	300	300	288	240	240	240	300	300	300	330	180	300	240	300	330
Profesní vzdělávání	60	60	24	24	48	↑	↑	60	60	80	100	70	90	120	↑	↑	Viz poznámka
Praxe ve škole	↑	↑	●	●	●	39	39	30	30	180 hodin	50	30	30	20	↑	↑	Viz poznámka

	PL		PT	RO	SI		SK	FI		SE	UK-ENG		UK-Wales	UK-NIR		UK-SCT	
	a	B	b	a	a	b	a	a	b	a	a	b	b	a	b	a	b
Přípravné vzdělávání učitelů	270	298	300	210	300	300	300	300	360	240	180	●	4 roky	240	●	120	300
Profesní vzdělávání	28	28	120	30	↑	↑	↑	60	60	90	↑	●	1 rok	↑	●	↑	60
Praxe ve škole	150 hodin	150 hodin	42	5	↑	↑	↑	↑	↑	30	●	●	24 týdnů	●	●	30	30

	AL	BA		CH		IS		LI	ME	MK		NO		RS		TR
	a	A	b	a	b	a	b	-	b	a	b	a	b	a	b	a
Přípravné vzdělávání učitelů	180	240	240	270	270	300	360	>>	300	240	270	300	300	300	300	240
Profesní vzdělávání	45	30	30	48	48	↑	60	>>	23	↑	30	0,5 roku	0,3 roku	36	36	25
Praxe ve škole	●	●	●	●	●	↑	↑	>>	Viz poznámka	↑	↑	100-110 dní	60 dní	6	6	●

a Souběžný model      b Následný model      ↑ Institucionální autonomie      ● Není regulováno      >> Přípravné vzdělávání učitelů v zahraničí

Zdroj: Eurydice.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Belgie (BE de):** V rámci Společenství není organizováno žádné vzdělávání učitelů. Největší počet učitelů se vzdělává ve Francouzskojazyčném společenství Belgie.

**Belgie (BE nl):** „Praxe ve škole“ je totožná s širším pojmem „praktická složka“ v přípravném vzdělávání učitelů. Tato praktická složka zahrnuje praxe ve škole, ale může zahrnovat i praktickou výuku na vysoké škole.

**Česká republika:** Délka následného modelu přípravy nezahrnuje 188 hodin profesní přípravy. Profesní přípravu lze absolvovat souběžně s nepedagogickým magisterským studiem nebo po něm.

**Německo:** Délka profesní přípravy a praxe ve školách je upravena, ale nelze ji samostatně vyjádřit v ECTS. Poměr mezi didaktikou nebo pedagogickými vědami a školní praxí a studiem vyučovaných předmětů by měl být přibližně 1:2. Kromě toho přípravná služba představuje profesní přípravu ve škole. Organizace a délka závisí na zemi (*Land*).

**Lucembursko:** Údaje na obrázku se týkají přípravného vzdělávání učitelů na Lucemburské univerzitě (*L'Université du Luxembourg*).

**Španělsko:** Podle nařízení musí nejméně 16 ECTS kreditů odpovídat „praxi“, která zahrnuje školní praxe a závěrečnou magisterskou práci.

**Francie:** Pro většinu studentů, kteří splňují podmínky uvedené na obrázku, je stanoven minimální počet týdnů náslechu ve škole (4–6 týdnů pro studenty, kteří složili výběrovou zkoušku na konci 4. ročníku; 8–12 týdnů pro ostatní). Odpovídající počet ECTS je na rozhodnutí instituce. Kromě toho studenti, kteří na konci 4. ročníku složili zkoušku, mají v 5. ročníku 324 vyučovacích hodin.

**Itálie:** Absolventi vysokých škol musí projít konkurzem, aby se mohli stát kvalifikovanými učiteli. Pro zařazení do tohoto výběrového řízení musí získat 24 ECTS v předmětech z oblasti antropologie, psychologie a pedagogiky a v metodikách a technikách výuky. Těchto 24 ECTS lze získat v průběhu magisterského studia (pokud jsou předměty jeho součástí), nebo po ukončení magisterského studia (pokud součástí nejsou).

**Kypr:** Neexistuje žádná praxe ve škole, protože studenti učitelství získávají praktické zkušenosti ve škole během uvádění nových učitelů, které je strukturovanou fází programu jejich přípravného vzdělávání.

**Litva:** Studenti, kteří získali alespoň bakalářské vzdělání, mohou začít učit, pokud nejpozději během prvních dvou let výuky získají učitelskou kvalifikaci (odpovídající 60 kreditům ECTS).

**Rakousko:** Profesní příprava a praxe ve škole jsou zahrnuty v 330 ECTS (studijní zátěž přípravného vzdělávání učitelů), nejsou vyjádřeny v ECTS samostatně.



**Polsko:** V Polsku je praxe ve škole zahrnuta do profesní přípravy (28 ECTS), je však vyjádřena pouze v hodinách (minimálně 150 hodin).

**Slovensko:** *Doplňující pedagogické štúdium* v rozsahu 200 hodin (obvykle dvouleté) lze absolvovat také souběžně s příslušným nepedagogickým magisterským studiem nebo po něm. Praxe ve škole představuje minimálně 40 hodin, ale neexistuje ekvivalent v ECTS.

**Švédsko:** Celková délka přípravného vzdělávání učitelů je 240 ECTS, pokud připravuje učitele ve dvou předmětech, a 270 ECTS, pokud připravuje učitele ve třech předmětech.

**Spojené království (Anglie):** V případě následného modelu není délka postgraduálního certifikátu ve vzdělávání (PGCE), která obvykle odpovídá jednoletému programu, k dispozici v rámci ECTS. U souběžných a následných modelů, které neprobíhají v rámci zaměstnání, představují praxe ve školách obvykle minimálně 120 dní (24 týdnů) bez ekvivalentu ECTS.

**Spojené království (Severní Irsko):** V případě následného modelu není délka postgraduálního certifikátu ve vzdělávání (PGCE), která obvykle odpovídá jednoletému programu, v rámci ECTS k dispozici. V souběžných post-primárních modelech trvá praxe ve školách obvykle 32 týdnů bez ekvivalentu ECTS, zatímco u následných post-primárních modelů trvá 24 týdnů.

**Lichtenštejnsko:** V zemi není organizováno žádné vzdělávání učitelů. Většina učitelů se vzdělává v Rakousku nebo ve Švýcarsku.

**Černá Hora:** Praxe ve škole je průběžně zajišťována během semestrů.

### Začlenění obsahu výuky, pedagogiky a praxe do přípravného vzdělávání učitelů

V rámci šetření TALIS 2018 byli učitelé požádáni, aby uvedli několik prvků, které byly součástí jejich formálního vzdělávání nebo odborné přípravy. Tato část se zaměřuje na to, jak je zahrnut obsah, pedagogika (obecná i vztahovaná k předmětům) a školní praxe.

V rámci EU uvedlo 92,4 % učitelů, že studovalo obsah všech nebo některých předmětů, které vyučují. Většina evropských zemí sleduje průměrné trendy, pokud jde o zařazení obsahu předmětů do přípravného vzdělávání nebo profesní přípravy. Obdobně více než 80 % učitelů v EU absolvovalo vzdělávání v oblasti předmětové a obecné pedagogiky. V této oblasti existují mezi jednotlivými zeměmi jen velmi malé rozdíly. Pouze ve Španělsku, Francii a v Itálii jsou podíly výrazně nižší (viz tabulka 2.4 v příloze II).

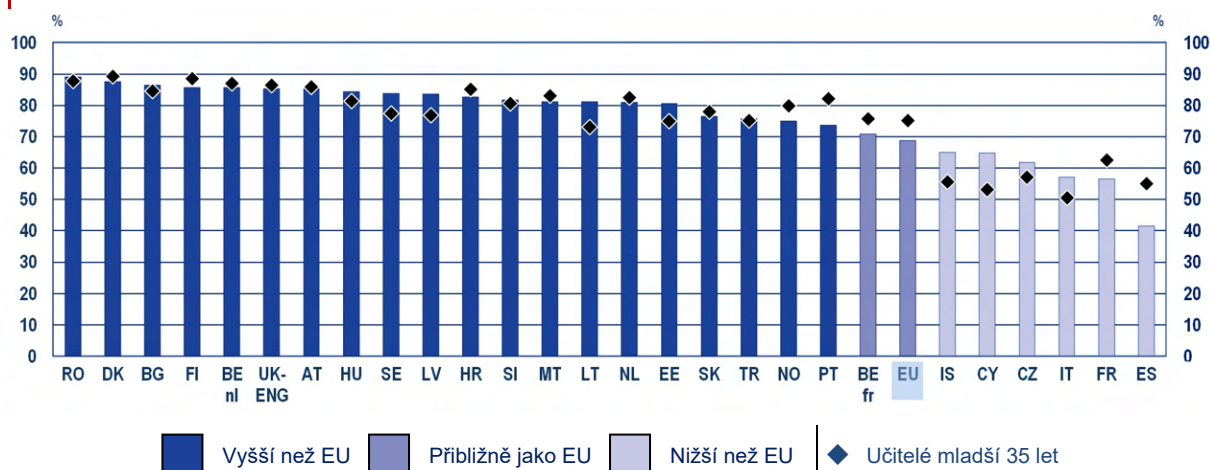
Většina učitelů v EU (84,3 %) také uvádí, že školní praxe byla součástí jejich přípravného vzdělávání. Ve Finsku dosahuje 98,1 %, ve Spojeném království (Anglii) 97,1 % a ve Vlámském společenství Belgie 95,0 %, zatímco nejnižší poměr lze pozorovat v České republice (66,9 %) a ve Španělsku (67,3 %).

Obrázek 2.4 ukazuje procento učitelů, kteří uvedli, že absolvovali přípravné vzdělávání nebo profesní přípravu, která zahrnovala všechny základní složky. Uvádí také odpovědi mladší generace učitelů (mladších 35 let), aby bylo zřejmé, zda se přípravné vzdělávání učitelů mění.

Podle výsledků šetření TALIS 2018 téměř 70 % učitelů v celé EU uvádí, že jejich formální vzdělávání nebo profesní příprava zahrnovaly všechny základní složky <sup>(127)</sup>. Přibližně ve třech čtvrtinách evropských vzdělávacích systémů je tento podíl výrazně vyšší než na úrovni EU. Tento poměr přesahuje 85,0 % v Belgii (Vlámském společenství), Bulharsku, Dánsku, Rakousku, Rumunsku, ve Finsku a Spojeném království (Anglii), kde existuje dlouholetá tradice propojování obsahu výuky, pedagogiky i praxe v rámci přípravného vzdělávání. Naopak v České republice, ve Španělsku, Francii, v Itálii, na Kypru a Islandu je podíl učitelů, jejichž příprava obsahovala všechny základní složky, pod úrovní EU. Ve Španělsku, Francii a v Itálii je tento podíl nižší než 60,0 %, přičemž nejnižší podíl byl zjištěn ve Španělsku (41,5 %).

---

<sup>(127)</sup> Ve Španělsku, Francii a v Itálii (tři největší země EU) je podíl učitelů, jejichž příprava obsahovala všechny základní složky, nízký, což snižuje průměr EU.

**Obrázek 2.4: Podíl učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání, kteří absolvovali formální vzdělávání nebo program profesní přípravy zahrnující obsah, pedagogiku a praxi ve třídě, 2018**

	%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
Všichni učitelé		68,8	70,7	85,7	86,5	61,8	87,6	80,5	41,5	56,5	82,7	57,1	64,8	83,6	81,2
Učitelé mladší 35 let		75,0	75,6	86,9	84,5	57,1	89,2	74,9	55,0	62,4	85,0	50,4	53,1	76,8	72,9
	%	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Všichni učitelé		84,4	81,3	81,0	85,4	73,7	89,1	81,8	76,5	85,8	83,9	85,4	65,1	74,9	75,7
Učitelé mladší 35 let		81,2	82,9	82,4	85,8	82,1	87,7	80,6	77,8	88,5	77,4	86,4	55,5	79,7	75,0

Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 2.3 v příloze II).

### Vysvětlivky

Údaje založené na odpovědích učitelů na otázku č. 6 „Byly následující složky zahrnuty do vašeho formálního <vzdělávání nebo profesní přípravy> a do jaké míry jste měl/a pocit, že jste na každou z těchto složek ve výuce připraven/a?“ seřazené podle věkových skupin na základě odpovědi na otázku „Kolik je vám let?“.

Sloupce znázorňují podíl učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, kteří absolvovali formální vzdělávání nebo profesní přípravu zahrnující obsah výuky, pedagogiku a praxi ve třídě, tj. učitelů, kteří odpověděli „ano“ na proměnné a (některé nebo všechny předměty, které vyučují), b (pedagogika některých nebo všech předmětů), c (obecná pedagogika) a d (praxe ve třídě ve všech nebo některých předmětech, které vyučují) v otázce 6 (A).

Intenzita barvy sloupce a použití tučného písma v tabulce označují statisticky významné rozdíly oproti hodnotám EU.

Údaje zobrazené ve sloupcích jsou seřazeny sestupně. Údaje v tabulce jsou řazeny protokolárně.

EU označuje všechny země/regiony Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje i UK-ENG.

Diamanty znázorňují podíl učitelů nižšího sekundárního vzdělávání mladších 35 let, kteří absolvovali formální vzdělávání nebo profesní přípravu zahrnující obsah výuky, pedagogiku a praxi ve třídě.

Při srovnání začínajících učitelů s celou učitelskou populací je možné na úrovni EU pozorovat pozitivní trend (plus 6,2 procentního bodu, S.E. 0,59). Přibližně v polovině vzdělávacích systémů je u mladých učitelů pravděpodobnější, že absolvovali přípravné vzdělávání zahrnující všechny základní složky, přičemž největší rozdíl je pozorován ve Španělsku a Francii (plus 13,6 procentního bodu, S.E. 2,56, resp. 5,9 procentního bodu, S.E. 1,58) (viz tabulka 2.3 v příloze II). Jde pravděpodobně o reakci na politiky z nedávné doby, které zavedly změny ve struktuře a obsahu přípravného vzdělávání učitelů:

Ve **Španělsku** byl královským dekretem z roku 2008 <sup>(128)</sup> stanoven základ přípravného vzdělávání učitelů pro jednotlivé úrovně vzdělávání. Od akademického roku 2009/10 proto musí všechny studijní programy vedoucí k získání diplomu učitele sekundárního vzdělávání zahrnovat pedagogiku, psychologii a vedení třídy.

Ve **Francii** se od zavedení magisterského studia učitelství v roce 2013/14 neustále posiluje profesní složka přípravného vzdělávání. Tento trend pokračuje s probíhající reformou, která zvyšuje profesionalizaci tím, že zahrnuje více období stáží a připrav prostřednictvím učitelů, kteří na dané úrovni skutečně vyučují.

<sup>(128)</sup> Královský dekret (2008), <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-19174>



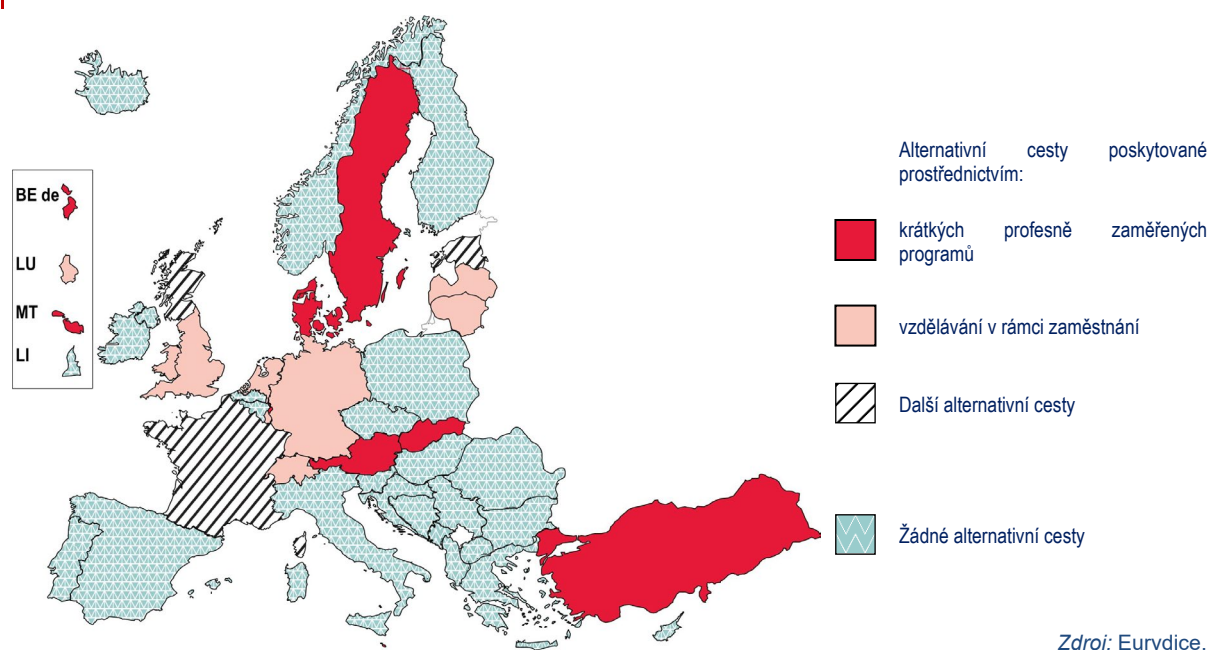
Přibližně v polovině vzdělávacích systémů lze pozorovat trend opačný, kdy je méně pravděpodobné, že mladí učitelé (mladší 35 let) dosáhli vzdělání nebo profesní přípravy, které zahrnují výše uvedené čtyři složky. V Itálii, na Kypru, v Litvě a na Islandu přesahuje rozdíl mezi mladými učiteli a celou jejich populací 6,5 procentního bodu.

### 2.1.3. Alternativní cesty

Alternativní cesty k získání učitelé kvalifikace se týkají programů vzdělávání a/nebo přípravy, které byly zavedeny vedle běžných programů přípravného vzdělávání učitelů jako alternativní možnost získání učitelé kvalifikace. Ve srovnání s běžným přípravným vzděláváním učitelů se tyto programy obvykle vyznačují vysokou mírou flexibility a kratší dobou trvání. Probíhají částečně nebo zcela v rámci zaměstnání. V některých vzdělávacích systémech byly alternativní cesty zavedeny v reakci na nedostatek učitelů. V jiných slouží tyto cesty k diverzifikaci profese tím, že přitahují vysoce kvalitní absolventy a/nebo vysoce kvalifikované odborníky z jiných oborů. Alternativní programy se obvykle zaměřují na osoby s odbornou praxí získanou ve školství nebo mimo něj (tj. na uchazeče měnící profesi), nebo na absolventy jiných oborů. Mohou nabízet flexibilní formy studia, jako jsou studium s částečnou studijní zátěží (*part-time*), distanční studium či „*blended learning*“, nebo večerní kurzy.

V celé Evropě uvádí 18 vzdělávacích systémů zavedení alternativních cest k získání učitelé kvalifikace. Přestože neexistuje jeden model alternativní cesty, je možné pozorovat dva hlavní přístupy.

**Obrázek 2.5: Alternativní cesty k získání učitelé kvalifikace a jejich délka, nižší sekundární vzdělávání, 2019/20**



**Délka alternativních programů vyjádřená v ECTS (c), letech (y) nebo hodinách (h)**

BE de	DE	DK	EE	FR	LV	LT	LU	MT	NL	AT	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-SCT	CH	TR
30 c	1-2 r	150 c	●	●	650 h	60 c	230 h	180 c	●	120 c	2 r	90-120 c	○	○	○	300 c	1 r

● Doba trvání není regulována      ○ Existuje několik alternativních cest

#### Vysvětlivka

Stručný popis alternativních cest je uveden v příloze I. 2.

### Krátké profesně zaměřené programy

Krátké profesně zaměřené programy jsou určeny především pro absolventy jiných (než pedagogických) vysokoškolských oborů. Jak ukazuje obrázek 2.5, sedm vzdělávacích systémů, konkrétně Belgie (Německojazyčné společenství) <sup>(129)</sup>, Dánsko, Malta, Rakousko, Slovensko, Švédsko a Turecko, vytvořilo krátké profesně zaměřené programy. Pro přístup k těmto programům musí mít uchazeči alespoň bakalářský titul, přičemž magisterský titul je vyžadován pouze na Slovensku. V Dánsku musí uchazeči, kteří nemají vysokoškolské vzdělání, prokázat kromě absolvování odborného středoškolského programu také dvouletou profesní praxi v oblasti vzdělávání.

Krátké profesně zaměřené programy mají mnoho podobného s organizací a obsahem druhé fáze následného modelu. Obvykle je poskytují instituce vzdělávající učitele a zahrnují pedagogické a psychologické disciplíny, metodiku, didaktiku a praktickou výuku. Tyto programy trvají zpravidla jeden až dva roky. Jedinou výjimkou je Belgie (Německojazyčné společenství), kde studijní zátěž alternativního programu je 30 ECTS, což odpovídá jednomu semestru studia.

Kromě toho ve všech zemích poskytujících krátké profesně zaměřené programy (s výjimkou Malty) je jedinou běžnou cestou k získání učitelské kvalifikace absolvování programů zaměřených výhradně na přípravné vzdělávání učitelů (souběžný model). Z tohoto pohledu lze na vytváření těchto krátkých profesně zaměřených programů ve výše uvedených vzdělávacích systémech nahlížet jako na postupné zavádění následného modelu.

### Vzdělávání v rámci zaměstnání

Studenti zapsaní do programů v rámci zaměstnání absolvují individuální vzdělávací program souběžně s prací ve škole. Do těchto programů obvykle vstupují uchazeči s odbornou praxí i čerství absolventi se znalostmi oboru. Osm vzdělávacích systémů (Německo, Lotyšsko, Litva, Lucembursko, Nizozemsko, Spojené království (Anglie a Wales) a Švýcarsko) nabízí vedle běžných programů přípravného vzdělávání učitelů také alternativní vzdělávání v rámci zaměstnání. V Lotyšsku a Litvě se alternativní programy zaměřují zejména na mladé absolventy vysokých škol. Například v Litvě je jedním z kritérií pro přijetí do programu „Staň se učitelem“ (*Choose to teach*) věk (maximálně 35 let). Naproti tomu ve Švýcarsku se přípravné vzdělávání učitelů v rámci zaměstnání zaměřuje na uchazeče, kterým je nejméně 30 let a mají tříletou odbornou praxi.

Nizozemsko a Spojené království (Anglie a Wales) mají poměrně dlouhou tradici v poskytování alternativních cest k učitelskému povolání.

V **Nizozemsku** existuje dlouhodobý program „pedagogické minimum“ (*Minor in education*), který umožňuje studentům bakalářského studia získat omezenou kvalifikaci druhého stupně pro výuku v 1.–3. ročníku všeobecného sekundárního vzdělávání.

Z několika alternativních cest nabízených ve **Spojeném království (Anglii)** je nejrozšířenější program „*Teach First*“. Existuje již 17 let a přibližně 7 % učitelů působících na sekundární úrovni získává kvalifikaci touto cestou. Program dalšího vzdělávání absolventů (AGTP) je **velšskou** variantou programu „*Teach First*“. Cílem obou programů je získat výjimečné absolventy různých oborů pro výuku ve školách ve znevýhodněných oblastech.

### Další alternativní cesty

V Estonsku, ve Francii a Spojeném království (Skotsku) fungují alternativní cesty k získání učitelské kvalifikace podle různých schémat.

V **Estonsku** mohou odborníci z jiných oborů získat pedagogickou kvalifikaci prostřednictvím národního systému profesních kvalifikací. Profesní osvědčení může získat každý, kdo prokáže potřebné kompetence popsané v profesním standardu učitele. Vzdělávací kurzy nejsou povinné.

<sup>(129)</sup> Většina učitelův vykonávajících tuto profesi v Německojazyčném společenství Belgie získala vzdělání ve Francouzskojazyčném společenství Belgie. Několik absolventů získalo kvalifikaci v alternativním programu.

Ve **Francii** je výběrová zkouška na konci 4. ročníku (Master 1) povinnou součástí hlavní cesty k získání učitelské kvalifikace. Alternativní možnosti, jak se stát plně kvalifikovaným učitelem, spočívají v absolvování tzv. třetího konkurzu neboli interního konkurzu. Aby se uchazeči mohli těchto soutěží zúčastnit, musí prokázat tři až pět let odborné pedagogické praxe.

Ve **Spojeném království (Skotsku)** bylo představeno několik dalších cest vedoucích k učitelské profesi, které by mohly pomoci řešit problémy s náborem učitelů prioritních předmětů a učitelů v odlehlých a venkovských oblastech. Tyto cesty však stále musí fungovat v rámci instituce přípravného vzdělávání učitelů se sídlem na univerzitě, a musí být akreditovány Skotskou generální radou pro vzdělávání (*General Teaching Council for Scotland*). Některé z nových možností zahrnují kombinované přípravné vzdělávání učitelů a adaptační rok a program pro přípravu učitelů ze stávajících zaměstnanců místních úřadů.

### Údaje z šetření TALIS o alternativních cestách

Přestože několik evropských vzdělávacích systémů zavedlo alternativní způsoby získání učitelské kvalifikace, počet takto kvalifikovaných učitelů je stále zanedbatelný. Podle TALIS 2018 je v EU pouze 4,4 % učitelů kvalifikováno prostřednictvím zkrácených nebo specializovaných programů vzdělávání učitelů<sup>(130)</sup> (viz tabulka 2.2 v příloze II). Nejvyšší podíl byl zaznamenán v Estonsku (6,9 %) a ve Spojeném království (Anglii) (7,9 %), tedy ve dvou zemích, které nabízejí alternativní možnosti získání učitelské kvalifikace.

## 2.2. Uvádění do profese učitele

Přechod z přípravného pedagogického vzdělávání do profesního života je zásadní fází jak pro učitele, tak pro vzdělávací systém. Jak se uvádí v příručce Evropské komise pro tvůrce politik o uvádění do učitelské profese, „okamžik, kdy nově kvalifikovaní učitelé přecházejí z přípravného vzdělávání do profesního života, je považován za klíčový pro další profesní angažovanost a rozvoj a pro snížení počtu učitelů, kteří profesi opouštějí“ (Evropská komise, 2010, s. 9). Sdělení Evropské komise o rozvoji škol a vynikajícím vyučování<sup>(131)</sup> zdůrazňuje význam poskytování specifické podpory učitelům v počáteční fázi jejich kariéry. Závěry Rady o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost z roku 2020 znovu potvrzují, že začínajícím učitelům by mělo být poskytnuto „další poradenství a mentoring k usnadnění zahájení jejich kariéry a pomoc při vyrovnávání se se specifickými problémy, kterým učitelé čelí“<sup>(132)</sup>.

Uváděním pro nově kvalifikované učitele<sup>(133)</sup> je zde myšlena strukturovaná podpůrná fáze, která trvá minimálně několik měsíců. Během této fáze učitelé zcela nebo částečně vykonávají úkoly, které přísluší zkušeným učitelům, za svou práci jsou odměňováni. Uvádění začínajících učitelů má důležité formativní a podpůrné prvky; obvykle zahrnuje další vzdělávání a individuální pomoc a poradenství. V některých vzdělávacích systémech navíc uvádění funguje také jako zkušební doba před potvrzením přijetí do zaměstnání. V některých systémech je úspěšné absolvování adaptační fáze povinným předpokladem pro získání plné pedagogické kvalifikace (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2018, s. 34).

Tento oddíl se zabývá různými klíčovými aspekty uvádění začínajících učitelů, jako jsou jeho status, délka, povinné prvky a závěrečné hodnocení. Analyzuje také údaje TALIS 2018 o účasti učitelů v nižším sekundárním vzdělávání při uvádění do praxe. Vzhledem k tomu, že se tento oddíl zaměřuje na přechod k učitelské profesi, je jeho rozsah omezen výhradně na uvádění začínajících učitelů. Uvádění učitelů s praxí začínajících na nové škole není zohledněno.

---

<sup>(130)</sup> V šetření TALIS 2018 se zkrácený nebo specializovaný program vzdělávání nebo profesní přípravy učitelů vztahuje na cesty k učitelkému povolání, které nejsou <běžnými programy vzdělávání nebo profesní přípravy učitelů> z hlediska délky trvání a/nebo obsahu, například krátké nebo zkrácené programy určené pro specifické skupiny, jako jsou mladí absolventi s vysokou kvalifikací, uchazeči v rámci své druhé kariéry, uchazeči s určitou pedagogickou praxí nebo absolventi s vysokou úrovní předmětových znalostí. Tato definice odpovídá definici alternativních cest použité v této zprávě.

<sup>(131)</sup> Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů o rozvoji škol a vynikající výuce pro skvělý start do života, KOM (2017) 165 v konečném znění.

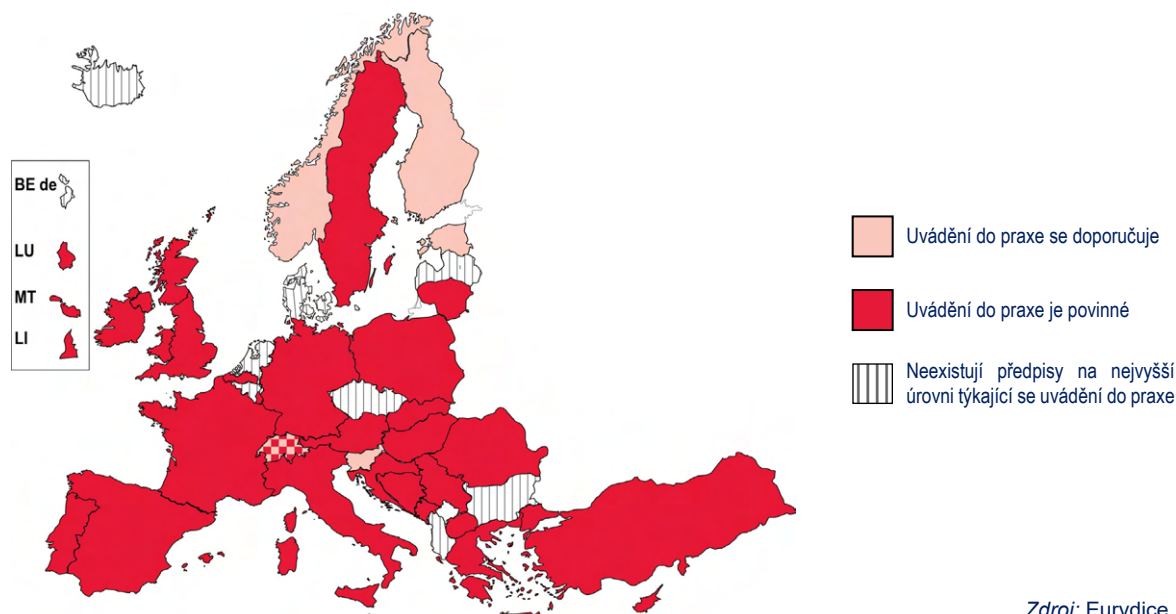
<sup>(132)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, s. 11.

<sup>(133)</sup> V Německu, ve Francii a na Kypru probíhá uvádění učitelů v rámci přípravného vzdělávání učitelů, takže adaptační období je určeno pro začínající/budoucí učitele.

## 2.2.1. Status, délka a organizace formálního uvádění začínajících učitelů

Nabídka podpory na začátku kariéry je v Evropě velmi rozšířená. Jak ukazuje obrázek 2.6, ve většině vzdělávacích systémů je uvádění do praxe povinné, zatímco v Estonsku, ve Slovinsku, Finsku, Švýcarsku (v některých kantonech) a v Norsku je jen doporučeno.

**Obrázek 2.6: Status a délka uvádění do praxe pro učitele v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

Délka (v měsících)

BE fr	BE BE	BE BG	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
⊗	⊗	○	⊗	⊗	⊗	12-24	12	(200 hodin)	○	3,5-6	12	12	12	5	⊗	12	24	24	24	⊗	12
PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
9	12	12	10	○	○	12		12	12	12	12	⊗	12	12-24	⊗	○	9	12	24	12	12

⊗ Neexistují předpisy na nejvyšší úrovni týkající se uvádění do praxe

○ Minimální délka uvádění do praxe není na nejvyšší úrovni upravena.

Zdroj: Eurydice.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Německo:** Informace uvedené na obrázku se týkají povinné placené přípravné služby ve škole (*Vorbereitungsdienst*). Deset spolkových zemí navíc organizuje uváděcí program pro plně kvalifikované učitele. V sedmi z nich je nepovinný, v Braniborsku a Hesensku povinný a v Brémách částečně povinný.

**Irsko:** Od září 2020 je *Droichead* jediným modelem uvádění, který je k dispozici nově kvalifikovaným učitelům. Proces *Droichead* zahrnuje dvě možnosti: uvádění nových učitelů v rámci školy (podpořenou reflektivní praxí, mentoringem a odbornými rozhovory) a další aktivity profesního vzdělávání (setkání v rámci klastru a jedna další aktivita vybraná po konzultaci s týmem profesní podpory /*Professional Support Team - PST*). Učitel pro vyšší než primární úroveň vzdělávání musí absolvovat minimálně 200 hodin výuky ve vhodném zařízení, a to od data, kdy byl poprvé jmenován na pozici, která byla uznána za vhodnou/způsobitou pro *Droichead* na škole poskytující post-primární vzdělávání. Nově kvalifikovaní učitelé mají 36 měsíců na splnění registračních požadavků.

**Španělsko:** Obsah a délka uváděcí fáze se liší v závislosti na autonomní oblasti.

**Slovinsko:** Údaje uvedené výše na obrázku a v tabulce se týkají pouze uváděcí fáze, která se vztahuje na začínající/budoucí učitele přijímané ministerstvem. Kvalifikovaní uchazeči, které na volná místa přijímají přímo školy, podstoupí dvouměsíční mentoring, aby se připravili na profesní zkoušku.

**Spojené království (Skotsko):** Uvádění do praxe lze uskutečňovat buď v rámci uváděcího programu pro učitele (*Teacher Induction Scheme - TIS*) nebo flexibilní cestou. Informace o délce adaptačního období se vztahují k programu uváděcího programu.

**Švýcarsko:** Uváděcí programy jsou upraveny na úrovni kantonů. Ve většině kantonů jsou programy povinné, v ostatních jsou nepovinné. V některých kantonech může být délka trvání přizpůsobena individuálním potřebám.

Strukturované uvádění učitelů může být organizováno různými způsoby. Ve většině vzdělávacích systémů je uvádění organizováno na začátku první pracovní smlouvy učitele a může probíhat během zkušební doby. V některých vzdělávacích systémech jsou učitelé na začátku uvádění do praxe již plně kvalifikovaní, zatímco v jiných je uvádění dalším krokem k získání statusu plně kvalifikovaného učitele (viz 2.2.4). V Německu, ve Francii a na Kypru probíhá uvádění do praxe v rámci přípravného vzdělávání učitelů.

V **Německu** je přípravná služba ve škole (*Vorbereitungsdienst*) považována za uvádění do praxe. Je součástí přípravného vzdělávání učitelů a všichni absolventi (s první státní zkouškou nebo magisterským titulem z přípravného vzdělávání v závislosti na konkrétní spolkové zemi) ji musí podstoupit, aby mohli složit druhou státní zkoušku, která je nezbytnou podmínkou pro získání plné kvalifikace a trvalého zaměstnání.

Ve Francii a na Kypru, kde je příprava učitelů organizována prostřednictvím následného modelu, je uvádění začínajících učitelů začleněno do druhé fáze přípravného vzdělávání věnované profesní přípravě učitelů (viz oddíl 2.1.1).

Uváděcí období trvá obvykle jeden rok (viz obrázek 2.6). Ve Španělsku a na Kypru nepřesahuje šest měsíců, zatímco v Lucembursku, Maďarsku, na Maltě a v Norsku mají nově kvalifikovaní učitelé nárok na dvouletý uváděcí program. V Lucembursku však může být uvádění začínajících učitelů zkráceno na jeden rok pro absolventy programů přípravného vzdělávání učitelů, které zahrnují profesní přípravu, zatímco v Maďarsku platí stejné pravidlo pro absolventy nového pětiletého programu přípravného vzdělávání učitelů (souběžný model), který zahrnuje jednoroční praxi ve škole.

Ve **Francii** skládají studenti na konci 4. ročníku (*Master 1*) konkurzní zkoušku. Ve druhém ročníku magisterského studia (*Master 2*) absolvují úspěšní uchazeči vedle teoretických předmětů také uváděcí program. Během uvádění jsou odměňováni za pedagogickou činnost jako začínající učitelé /státní zaměstnanci. Ti, kteří neuspějí u konkurzní zkoušky na konci 4. ročníku, mohou pokračovat na úrovni *Master 2*. Během druhého ročníku tohoto magisterského studia absolvují namísto uváděcího programu praxi ve škole (8–12 týdnů) a za pedagogickou činnost nejsou odměňováni. Na konci 5. ročníku mohou složit konkurzní zkoušku a v případě úspěchu absolvovat uváděcí program.

Na **Kypru** absolvují studenti učitelství během posledního semestru jednoletého pedagogického studia uváděcí program ve školách. Mají stejné povinnosti a odpovědnost jako učitelé a účastní se všech školních aktivit. Jejich pracovní doba není nijak zkrácena. V odpoledních hodinách studenti učitelství pokračují ve studiu teoretických předmětů na Kyperské univerzitě.

V některých vzdělávacích systémech není délka uvádění do praxe pevně stanovena. Nicméně oficiální dokumenty nejvyšší úrovně mohou omezit dobu, ve které musí být uvádění do praxe dokončeno. To je případ Vlámského společenství Belgie a Slovenska, kde musí být uvádění do praxe ukončeno během prvních dvou let kariéry. V Irsku a Lichtenštejnsku se uvádění do praxe uskuteční do tří let od nástupu do prvního zaměstnání ve škole. Ve Finsku je rozhodnutí o délce uvádění do praxe ponecháno na místní autonomii školy.

Od poslední zprávy Eurydice o učitelském povolání (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2018) bylo ve Vlámském společenství Belgie (2019), v Litvě (2019) a v Rakousku (2019) zavedeno povinné uvádění do praxe pro začínající učitele. V Norsku se nyní uvádění budoucích/začínajících učitelů doporučuje.

V **Norsku** podepsala vláda v roce 2017 dohodu se zainteresovanými odbory o zásadách a povinnostech týkajících se uvádění nových učitelů do práce v mateřských školách a ve školách. Tyto zásady poskytují pokyny a doporučení pro uvádění do praxe a objasňují role a povinnosti ředitelů, majitelů škol, vysokých škol a pedagogických fakult.

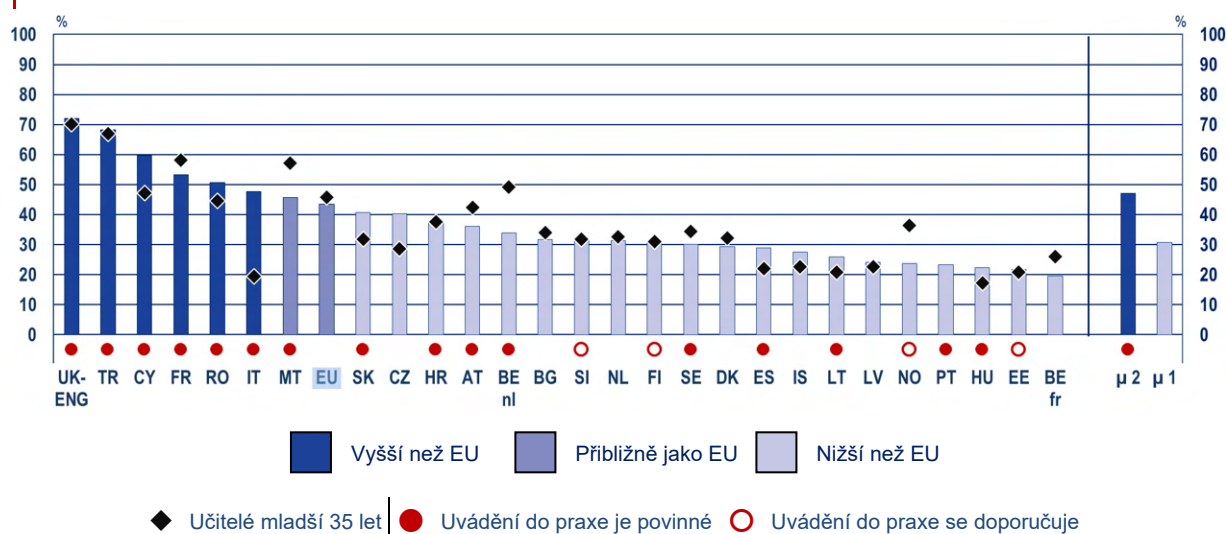
Ve **Spojeném království (Anglii)** bude od září 2021 prodloužena zákonem stanovená uváděcí doba na dva roky.

### 2.2.2. Fáze uvádění do praxe

Podle šetření TALIS 2018 v EU 43,6 % učitelů uvedlo, že se během svého prvního zaměstnání zúčastnili formálního nebo neformálního uvádění do praxe. V šesti vzdělávacích systémech (Francie, Itálie, Kypr, Rumunsko, Spojené království (Anglie) a Turecko) tento podíl převyšuje úroveň EU, přičemž ve Spojeném království (Anglii) dosahuje 72,0 %. V Belgii (Francouzskojazyčném společenství), Estonsku, Maďarsku, Portugalsku a Norsku uvádí účast na uvádění do praxe méně než jeden učitel ze čtyř.



**Obrázek 2.7: Podíl učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání, kteří se jako začínající učitelé zúčastnili formálních nebo neformálních programů uvádění do praxe, 2018**



	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	HU
%															
Všichni učitelé	43,6	19,6	33,9	31,8	40,4	29,3	21,7	29,0	53,3	37,6	47,7	59,6	24,1	25,9	22,3
Učitelé mladší 35 let	45,7	26,1	49,1	33,9	28,7	32,2	20,8	22,0	58,1	37,7	19,5	47,3	22,7	20,9	17,2
	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR	μ 2	μ 1
%															
Všichni učitelé	45,6	31,3	36,2	23,4	50,8	31,7	40,6	31,0	30,1	72,0	27,5	23,8	68,3	47,2	30,6
Učitelé mladší 35 let	57,2	32,7	42,3	:	44,6	31,8	31,8	30,9	34,5	70,2	22,7	36,4	66,9		

Zdroj: Eurydice, na základě šetření TALIS 2018 (viz tabulka 2,5 v příloze II).

### Vysvětlivky

Údaje založené na odpovědích učitelů na otázku č. 19 „Zúčastnili jste se nějakých aktivit souvisejících s uváděním do praxe?“ seřazené podle věkových skupin podle odpovědí na otázku č. 2 „Kolik je vám let?“. Pouze učitelé, kteří v otázce 19a (zúčastnil jsem se formálního uváděcího programu) nebo 19b (zúčastnil jsem se neformálního uváděcího programu) odpověděli „ano, během svého prvního zaměstnání“, jsou považováni za učitele, kteří se zúčastnili formálního nebo neformálního uváděcího programu. Učitelé, kteří zaškrtnli obě odpovědi a) i b), byli započítáni pouze jednou.

Intenzita barvy sloupce a použití tučného písma v tabulce označují statisticky významné rozdíly oproti hodnotám EU.

Údaje na obrázku jsou seřazené sestupně podle všech učitelů, kteří se zúčastnili uvádění do praxe, a v souladu s protokolárními řazením v tabulce.

EU označuje všechny země/regiony Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahnuje i UK-ENG.

Tečky „Uvádění je povinné/Uvádění je doporučené“ znázorňují předpisy nejvyšší úrovně, viz obrázek 2.6.

μ1=průměr pro země, kde je uvádění začínajících učitelů doporučené nebo kde neexistují žádné předpisy o uvádění, μ2=průměr pro země, kde je uvádění do praxe povinné.

### Poznámka pro danou zemi

**Portugalsko:** Pro začínající učitele (<35 let) existuje příliš málo nebo žádná pozorování, aby bylo možné poskytnout spolehlivé odhady.

Porovnáme-li podíl mladých učitelů (mladších 35 let), kteří uvedli, že se zúčastnili formálního nebo neformálního uvádění do praxe, s celkovou populací učitelů, lze na úrovni EU pozorovat významný pozitivní rozdíl (2,1 procentního bodu / S.E. 0,68/). To také platí pro sedm vzdělávacích systémů<sup>(134)</sup>, přičemž nejvyšší rozdíl byl pozorován ve Vlámském společenství Belgie, na Maltě a v Norsku. V porovnání s celou populací učitelů je účast mladých učitelů v České republice, ve Španělsku, v Itálii, na Kypru, v Litvě, Maďarsku, Rumunsku a na Slovensku na aktivitách souvisejících s uváděním do praxe méně pravděpodobná. Tento rozdíl je zvláště výrazný v Itálii, kde účast na uvádění do praxe uvedl sotva jeden mladý učitel z pěti, zatímco v případě celé učitelské populace to byla téměř polovina. Ve Španělsku a v Itálii je podle všeho hlavní překážkou účasti mladých učitelů na uvádění do praxe

Belgie (Francouzskojazyčně a Vlámské Společenství), Francie, Malta, Rakousko, Švédsko a Norsko.



smlouva na dobu určitou. Aktivity související s uváděním začínajících učitelů jsou v těchto zemích dostupné pouze pro učitele v pracovním poměru na dobu neurčitou (Itálie) nebo s určitým pracovním statutem odpovídajícím pracovnímu poměru na dobu neurčitou (Španělsko), i když podle údajů TALIS 2018 většina mladých učitelů v těchto zemích pracuje na dobu určitou (70,3 % ve Španělsku a 78,0 % v Itálii) (viz část 1.2.1 a obrázek 1.5).

Ze statistické analýzy odpovědí učitelů vyplývá, že k jejich účasti na uvádění do praxe na začátku kariéry přispívá existence předpisů na nejvyšší úrovni, podle nichž je uvádění do praxe povinné. V zemích, kde je uvádění nově kvalifikovaných učitelů povinné, se ho během svého prvního zaměstnání zúčastnilo 47,2 % (S.E. 0,31) učitelů v nižším sekundárním vzdělávání. Naproti tomu v zemích, kde je uvádění doporučeno nebo není regulováno, byl tento poměr 30,7 % (S.E. 0,46). Rozdíl mezi těmito dvěma odhady (16,5 procentního bodu) (S.E. 0,50) je statisticky významný.

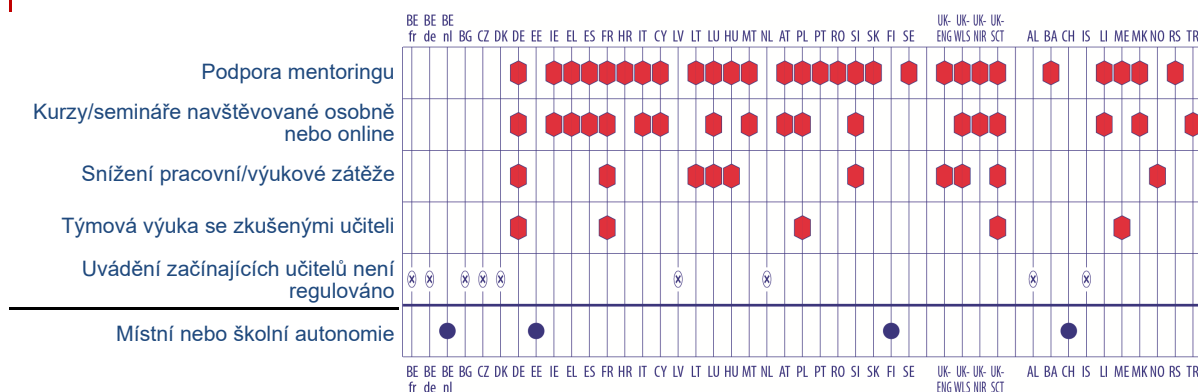
Celkově ukazují výsledky šetření TALIS 2018, že navzdory politickým snahám a platné legislativě zůstává účast učitelů na uvádění do praxe nízká. Na jedné straně to lze vysvětlit tím, že v některých vzdělávacích systémech ještě není patrný dopad nedávných reforem zavádějících uváděcí fázi (např. ve Vlámském společenství Belgie, v Litvě, Rakousku a Norsku). Na druhou stranu to může souviset s tím, že uvádění je dostupné pouze pro některé kategorie zaměstnanců (např. ve Španělsku a v Itálii). V neposlední řadě se nabízí otázka, jaké další překážky brání provádění těchto ustanovení (např. nedostatek finanční podpory).

### **2.2.3. Povinné složky uvádění začínajících učitelů do praxe**

Přestože je v Evropě povinné uvádění začínajících učitelů do praxe ve velké míře regulováno, může být pojato různě a obsahovat různé složky. Některé z nich jsou uvedeny v oficiálních dokumentech vydávaných orgány nejvyšší úrovně, zatímco jiné jsou ponechány na uvážení místních orgánů nebo škol. Obrázek 2.8 ukazuje některé z nejčastěji regulovaných složek uvádění začínajících učitelů do praxe, jako jsou mentoring a aktivity profesního rozvoje (kurzy a semináře), a zabývá se týmovou výukou a sníženou výukovou zátěží učitelů během uvádění do praxe. Ukazuje vzdělávací systémy, kde jsou tyto složky povinné. V Estonsku, ve Slovinsku a v Norsku sice samotné strukturované uvádění do praxe povinné není, pokud je ale poskytováno, musí zahrnovat některé prvky.

Obrázek 2.8 ukazuje, že téměř ve všech vzdělávacích systémech, kde je uvádění do praxe regulováno, je povinné poskytovat mentorskou podporu všem nově kvalifikovaným učitelům. Mentoring je považován za hlavní pilíř programu uvádění začínajících učitelů. Přiděleným mentorem je zpravidla zkušený učitel, který je někdy pro tuto roli vyškolený. Mentoři mohou využívat celou řadu postupů pro uvádění začínajících učitelů, jejich podporu a monitorování ve školní komunitě a v profesním životě. Vzájemný vztah mezi začínajícími učiteli a mentory se může pohybovat od pouhého vedení až po intenzivní každodenní monitorování a podporu. Úzká spolupráce může zahrnovat společnou přípravu hodin, společné hospitace ve třídě a pravidelnou zpětnou vazbu a koučování. Mentoři se obvykle účastní hodnocení budoucího učitele na konci období uvádění do praxe, pokud je prováděno.

Druhou nejrozšířenější složkou strukturovaného uvádění jsou kurzy a semináře. Ty se mohou konat v prostorách školy nebo mimo ně. Legislativa někdy upravuje i minimální počet hodin pro tyto aktivity. Tak je tomu například ve Španělsku (100 hodin na Kanárských ostrovech a 16 hodin v Comunidad Foral de Navarra), v Itálii (38 hodin) a na Maltě (40 hodin).

**Obrázek 2.8: Povinné složky uvádění učitelů do praxe v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20**

Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivka

Obrázek se týká pouze čtyř uvedených povinných složek.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Německo:** Informace uvedené na obrázku se vztahují k *Vorbereitungsdienst*.

**Německo, Francie a Kypr:** Budoucí učitelé se účastní kurzů a seminářů v institucích přípravného vzdělávání učitelů, kde jsou zapsáni.

**Estonsko:** V Estonsku se účast v uváděcích programech doporučuje, ale není povinná. Pokud jsou programy poskytovány, jsou mentoring a kurzy/semináře povinné.

**Irsko:** Informace na obrázku se vztahují na *Droichead*.

**Španělsko:** Typy podpory zahrnuté v programu uvádění do praxe se mohou v jednotlivých autonomních společenstvích lišit.

**Francie:** Informace uvedené na obrázku se týkají pouze studentů v přípravném vzdělávání učitelů, kteří uspěli u přijímací zkoušky napoprve.

**Slovinsko:** Údaje uvedené na obrázku se vztahují k uvádění budoucích učitelů přijatých ministerstvem.

**Spojené království (Skotsko):** Údaje na obrázku se vztahují k programu uvádění učitelů do praxe.

Obecně může k hladkému přechodu do profesního života na začátku učitelské kariéry přispět snížená pracovní zátěž, a to zejména v oblasti výuky. Začínající učitelé, kteří profitují ze sníženého úvazku, se mohou plně zapojit do uvádění, využít tento čas k přípravě hodin a budování své profesní sítě. Podle zjištění TALIS 2018 snížená výuková zátěž během uvádění do praxe, stejně jako týmová výuka se zkušeným učitelem, pozitivně koreluje se sebeúčinností učitele a jeho spokojeností s prací (OECD, 2019, s. 141). Jak navíc ukazuje obrázek 6.4, dlouhá pracovní doba spíše zvyšuje míru stresu učitelů, přičemž mnoho učitelů považuje reálné školní prostředí za náročné už na začátku své kariéry (<sup>135</sup>).

I když se zdá, že snížení výukové/pracovní zátěže představuje obzvláště užitečnou podporu během uvádění do praxe, učitelé, kteří začínají vykonávat svou profesi, na ni mají nárok pouze v jedné třetině vzdělávacích systémů, kde jsou ustanovení o uvádění upravena (viz obrázek 2.8). Pravidla týkající se snížení výukové/pracovní zátěže během uvádění do praxe se v jednotlivých zemích značně liší. Snížení o 50 % platí ve Francii, v Litvě a Maďarsku, zatímco ve Spojeném království (Skotsku) a v Norsku je celková pracovní zátěž snížena o 10 % a 6 %. V Lucembursku se během prvního roku uvádění do praxe snižuje výukové zatížení o 36 % a během druhého roku o 18 %. V Německu a ve Slovinsku je výukové zatížení budoucích učitelů nižší než u učitelů v praxi, nelze to však vyjádřit jako podíl celkového výukového zatížení. V Litvě a ve Spojeném království (Anglii, Walesu a Skotsku) musí být doba, která není věnována výuce, použita na aktivity profesního rozvoje.

Přestože je týmová výuka uznávána jako jedna z nejučinnějších forem vzájemné spolupráce (<sup>136</sup>), pouze Německo, Francie, Polsko, Spojené království (Skotsko) a Černá Hora ji uvádějí mezi ustanoveními, která mají být zahrnuta do uváděcí fáze. Například:

(<sup>135</sup>) Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů. „Rozvoj školy a excelentní výuka pro skvělý start do života“. SWD (2017) 165 v konečném znění. KOM (2017) 248 v konečném znění. [pdf] Dostupné na: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/KOM-2017-248-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF> [cit 26. ledna 2021].

(<sup>136</sup>) Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů ze dne 30. května 2017 o rozvoji škol a vynikající výuce pro skvělý start do života, KOM (2017) 248 v konečném znění, s. 9.

V **Černé Hoře** se v „Pravidlech pro stáže učitelů“ uvádí, že před individuální výukou by si měl kandidát na učitele vyzkoušet týmovou výuku se svým mentorem.

Jak ukazuje obrázek 2.8, v Německu, ve Francii a ve Spojeném království (Skotsko) jsou všechna čtyři ustanovení povinnou součástí uvádění do praxe. Naproti tomu v Portugalsku, ve Švédsku, v Bosně a Hercegovině a Srbsku je povinný pouze mentoring. V Turecku je jediným povinným prvkem profesní příprava. Ve Vlámském společenství Belgie, ve Finsku a v některých kantonech Švýcarska je rozhodnutí o obsahu uvádění do praxe ponecháno na uvážení místního nebo školského úřadu.

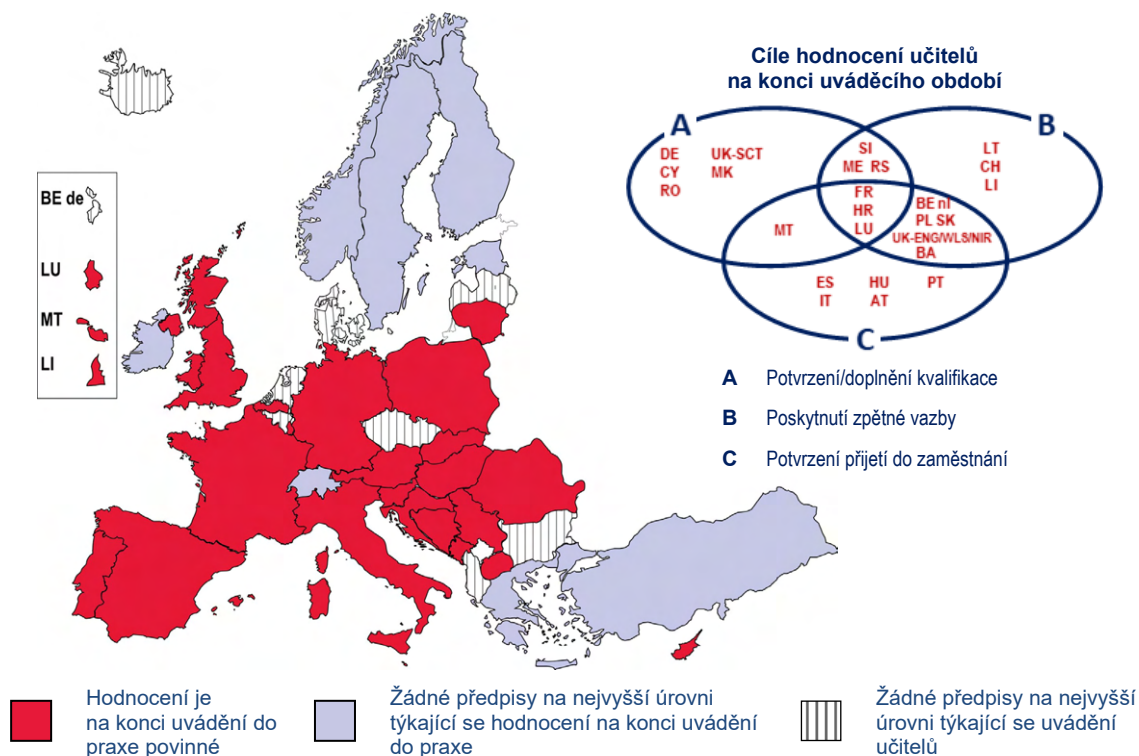
V některých vzdělávacích systémech jsou určité činnosti, kromě výše popsaných, v rámci uvádění do praxe povinné. Například v Estonsku a ve Španělsku musí začínající učitelé na konci uváděcí fáze vypracovat závěrečnou zprávu. V Rakousku, ve Slovinsku, v Rumunsku a Srbsku je povinnou součástí uvádění hospitace ve třídě a/nebo na vyučovací hodině, zatímco v Chorvatsku a Slovinsku si začínající učitelé musejí také vést deník.

#### **2.2.4. Hodnocení na konci uvádění do praxe**

Hodnocení začínajících učitelů na konci uváděcího období je v Evropě rozšířené. Z obrázku 2.9 skutečně vyplývá, že ve většině evropských vzdělávacích systémů, kde je uvádění do praxe povinné nebo doporučeno, procházejí začínající učitelé na konci uváděcího programu formálním hodnocením. V Estonsku, Irsku, Řecku, ve Finsku, Švédsku, Švýcarsku (v některých kantonech), v Norsku a Turecku neexistují žádné předpisy nejvyšší úrovně, které by stanovovaly povinné hodnocení na konci uvádění do praxe.

Cílem hodnocení na konci uvádění do praxe je zpravidla zajistit, aby nově kvalifikovaní učitelé měli potřebné praktické dovednosti pro samostatnou práci v plné míře a získali v práci dostatečné zkušenosti. Pokud je uvádění součástí procesu vedoucího k získání kvalifikace nebo probíhá během zkušební doby, má závěrečné hodnocení sumativní formu.

Hodnocení na konci uvádění do praxe může být prováděno z různých důvodů, z nichž některé (tj. potvrzení/doplnění kvalifikace, potvrzení přijetí do zaměstnání a poskytnutí zpětné vazby) jsou uvedeny na obrázku 2.9.

**Obrázek 2.9: Hodnocení učitelů v nižším sekundárním vzdělávání na konci uváděcího období, 2019/20****Poznámka pro danou zemi**

**Lucembursko:** Údaje na obrázku se týkají učitelů se statusem státního zaměstnance se smlouvou na dobu neurčitou. Pro učitele se statusem zaměstnance ve veřejném sektoru se smlouvou na dobu neurčitou podle veřejného práva není hodnocení na konci uváděcího období povinné.

Z analýzy vyplývá, že ve více než polovině vzdělávacích systémů je pro potvrzení přijetí do zaměstnání nutné hodnocení na konci uvádění do praxe. V těchto vzdělávacích systémech je uvádění do praxe součástí zkušební doby. V Maďarsku a Polsku, kde uvádění do praxe odpovídá prvnímu kariérnímu stupni, vede hodnocení od statusu začínajícího/budoucího učitele k dalšímu profesnímu zařazení (viz příloha I.1).

Téměř v polovině vzdělávacích systémů je cílem hodnocení na konci uvádění do praxe doplnění nebo potvrzení pedagogické kvalifikace. V Německu, ve Francii a na Kypru, kde uvádění začínajících učitelů probíhá v rámci přípravného vzdělávání, jsou jeho výsledky součástí závěrečného hodnocení na konci studia. V Chorvatsku, Rumunsku, ve Slovinsku, v Černé Hoře, Severní Makedonii a Srbsku má hodnocení podobu profesní zkoušky, která se také nazývá „státní“ nebo „národní“ zkouška. Tento proces hodnocení může být organizován různými způsoby. Například ve Slovinsku je profesní zkouška ústní, zatímco v Chorvatsku je kombinací písemné a ústní zkoušky. Profesní zkouška může obsahovat teoretickou a praktickou část. Tak je tomu v Chorvatsku, Bosně a Hercegovině, Černé Hoře a Srbsku, kde se během této zkoušky hodnotí jak teoretické znalosti, tak praktické dovednosti. V Lucembursku, na Maltě a ve Spojeném království (Skotsku) přispívá úspěšné absolvování fáze uvádění do praxe k vydání finálního osvědčení, registraci a k akreditaci plně kvalifikovaného učitele.

Přibližně v polovině vzdělávacích systémů, kde je na konci uvádění do praxe vyžadováno hodnocení, dostávají učitelé na základě průběžného a závěrečného hodnocení zpětnou vazbu a doporučení. V Litvě, ve Švýcarsku a v Lichtenštejnsku je to jediný účel hodnocení učitelů na konci uváděcího období.

Ve Francii, v Chorvatsku a Lucembursku je hodnocení zaměřeno na všechny tři cíle.

## 2.3. Závěry

Výzkumní pracovníci i političtí představitelé se shodují na tom, že vzdělávání učitelů má význam pro kvalitu výuky a výsledky žáků. Kvalitní přípravné vzdělávání a účinná podpora nových učitelů pomáhají předcházet jejich úbytku a mají obecně pozitivní vliv na atraktivitu učitelského povolání.

Nejběžněji je přípravné vzdělávání učitelů v Evropě organizováno podle souběžných a následných modelů. Ve více než polovině evropských vzdělávacích systémů jsou k dispozici oba modely. Kromě toho několik vzdělávacích systémů zavedlo i alternativní cesty vedoucí k získání učitelské kvalifikace. Podle údajů TALIS 2018 však zůstává počet učitelů kvalifikovaných v rámci těchto alternativních způsobů zanedbatelný.

Ve většině evropských vzdělávacích systémů vedou programy přípravného vzdělávání učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání k získání magisterského titulu (ISCED 7). V ostatních zemích je minimální požadovanou kvalifikací titul bakaláře (ISCED 6). Údaje z šetření TALIS 2018 naznačují, že nejvyšší dosažené vzdělání učitelů v praxi obvykle odpovídá minimálnímu požadavku uvedenému v předpisech nejvyšší úrovně pro přípravné vzdělávání učitelů.

Obsah přípravného vzdělávání učitelů je jedním z klíčových faktorů ovlivňujících jeho kvalitu. Základními prvky efektivního přípravného vzdělávání jsou znalosti vyučovaného předmětu, teoretické znalosti pedagogiky a dostatečná praxe ve třídě<sup>(137)</sup>. I když téměř všechny vzdělávací systémy vyžadují, aby do programů přípravného vzdělávání učitelů byla vedle teoretických předmětů zahrnuta i profesní příprava, její délka se v jednotlivých zemích značně liší. Podíl této přípravy se pohybuje od 50 % celkové délky přípravného vzdělávání učitelů v Belgii (Francouzskojazyčném společenství), Irsku a na Maltě po 8 % v Itálii a Černé Hoře. Praxe ve škole je upravena přibližně v polovině evropských vzdělávacích systémů.

Podle výsledků šetření TALIS 2018 téměř 70 % všech učitelů v EU uvádí, že byli proškoleni ve všech třech základních složkách profesní přípravy učitelů (obsah předmětu, obecná a předmětová pedagogika a praxe ve třídě). Ve Španělsku, Francii a v Itálii je však tento podíl nižší než 60 %. Zdá se, že ve srovnání s celkovou populací učitelů má nová generace učitelů (mladších 35 let) k dispozici komplexnější vzdělávání. V EU absolvovalo formální vzdělávání nebo profesní přípravu zahrnující všechny tři základní složky 75 % mladých učitelů.

Podpora učitelů v počátečních fázích jejich profesní dráhy má zásadní význam nejen pro zvýšení kvality výuky, ale také pro snížení počtu odchodů z profese<sup>(138)</sup>. Ve většině evropských vzdělávacích systémů mají začínající učitelé přístup ke strukturovanému uvádění do praxe, které obvykle trvá jeden rok. Téměř ve všech z nich je uvádění do praxe povinné. Strukturované uvádění do praxe pro nově kvalifikované učitele bylo nedávno zavedeno ve Vlámském společenství Belgie, v Litvě, Rakousku a Norsku.

Navzdory politickým snahám a platné legislativě zůstává účast učitelů na uvádění do praxe poměrně nízká. Údaje z šetření TALIS 2018 ukazují, že během svého prvního zaměstnání se uvádění do praxe v EU zúčastnilo 43,6 % učitelů. Při srovnání mladých učitelů (mladších 35 let) s celkovou populací učitelů je na úrovni EU možné pozorovat nevelký pozitivní trend (plus 2,2 procentního bodu). V osmi vzdělávacích systémech<sup>(139)</sup> je však méně pravděpodobné, že by se ve srovnání s celkovou populací učitelů mladí učitelé účastnili aktivit souvisejících s uváděním do praxe. Ukazuje to na možnou

---

<sup>(137)</sup> Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů ze dne 30. května 2017 o rozvoji škol a vynikající výuce pro skvělý start do života, KOM (2017) 248 v konečném znění.

<sup>(138)</sup> Tamtéž.

<sup>(139)</sup> Česko, Španělsko, Itálie, Kypr, Litva, Maďarsko, Rumunsko a Slovensko.

přítomnost určitých překážek, které brání účasti na uváděcích aktivitách (např. ve Španělsku a v Itálii je uvádění do praxe dostupné pouze učitelům s pracovním poměrem na dobu neurčitou).

Zdá se, že k účasti učitelů na uvádění do praxe přispívají předpisy nejvyšší úrovně, které se uvádění týkají. V zemích, kde je uvádění do praxe pro nově kvalifikované učitele povinné, se uvádění do praxe během svého prvního zaměstnání zúčastnilo 47,2 % učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání, zatímco v ostatních zemích byl tento poměr výrazně nižší (30,7 %).

Uvádění do praxe může být koncipováno různými způsoby a zahrnovat různé aktivity. Mentoring a aktivity profesního rozvoje jsou dva nejrozšířenější povinné složky strukturovaného uvádění. Přestože se zdá, že obzvláště užitečná je během uvádění do praxe snížená výuková/pracovní zátěž, upravuje ji pouze 10 vzdělávacích systémů<sup>(140)</sup>. Týmová výuka se zkušenějšími učiteli je jen zřídka povinná.

Hodnocení začínajících učitelů na konci uváděcího období je v Evropě velmi rozšířené. Cílem je potvrzení přijetí do zaměstnání v případě, že k uvádění dochází během zkušební doby<sup>(141)</sup>, nebo přispívá k získání osvědčení o učitelské kvalifikaci, pokud je uvádění součástí cesty vedoucí ke kvalifikaci<sup>(142)</sup>. V Litvě, ve Švýcarsku a v Lichtenštejnsku je jediným účelem hodnocení učitelů na konci uváděcího období poskytnutí zpětné vazby.

---

<sup>(140)</sup> Německo, Francie, Litva, Lucembursko, Maďarsko, Slovinsko, Spojené království (Anglie, Wales a Skotsko) a Norsko.

<sup>(141)</sup> Vlámské společenství Belgie, Španělsko, Francie, Chorvatsko, Itálie, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Rakousko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Spojené království (Anglie, Wales a Severní Irsko) a Bosna a Hercegovina.

<sup>(142)</sup> Německo, Francie, Chorvatsko, Kypr, Lucembursko, Malta, Rumunsko, Slovinsko, Spojené království (Skotsko), Černá Hora, Severní Makedonie a Srbsko.





## KAPITOLA 3: DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

---

Celoživotní učení je důležité v životě každého člověka, ale zejména pro lidi pracující v profesích, které předávají znalosti a usnadňují učení. Nedávné sdělení EK o vytvoření evropského vzdělávacího prostoru do roku 2025 zdůrazňuje, že „učitelé a školitelé potřebují neustálé příležitosti k profesnímu rozvoji“<sup>(143)</sup>. Závěry Rady o „evropských učitelích a školitelích pro budoucnost“ potvrzují, že kvalitní výuky a učení lze dosáhnout, pokud se učitelé dále profesně rozvíjejí. Proto závěry zdůrazňují, že „je nezbytné dále rozvíjet a aktualizovat kompetence učitelů a školitelů, zajišťovat jejich odbornost a podněcovat jejich autonomii a zapojení“<sup>(144)</sup>.

Cílem této kapitoly je objasnit, jak lze prostřednictvím politických rámců nejvyšší úrovně podpořit účast učitelů na dalším vzdělávání. Kapitola zkoumá, do jaké míry souvisí způsoby účasti, jak je uvádějí učitelé působící v nižším sekundárním vzdělávání, s předpisy a politikami jednotlivých zemí. Kapitola začíná krátkým přehledem údajů z šetření TALIS 2018 o účasti učitelů nižších ročníků středních škol na dalším vzdělávání. Vzhledem k tomu, že většina učitelů v Evropě se zúčastnila alespoň jedné aktivity dalšího vzdělávání, analýza se zaměřuje na účast v různých typech profesního vzdělávání. Učitelé, kteří se zúčastnili více typů, se častěji zapojovali do kolaborativního a interaktivního učení. Tito učitelé navíc častěji vnímali své další vzdělávání jako užitečné. Průměrný počet typů dalšího vzdělávání je proto v analýze použit jako hlavní závislá proměnná.

Kapitola dále představuje hlavní předpisy nejvyšší úrovně týkající se dalšího vzdělávání učitelů. Tyto ukazatele na úrovni jednotlivých zemí jsou použity k vysvětlení rozdílů v účasti učitelů a k vysvětlení některých vnímaných překážek, které jim v účasti brání. Popis začíná statusem dalšího vzdělávání, přičemž zdůrazněny jsou země, které stanovují jasné povinné minimum pro všechny učitele, a ty, které poskytují určitý čas na další vzdělávání jako nárok. Dalším způsobem, jak poskytovat čas na další vzdělávání, je umožnění čerpání placeného studijního volna. Zmiňovány jsou typy studijního volna, které mají učitelé v evropských zemích k dispozici, a jsou uvedeny některé příklady typů vzdělávání.

Kromě vyčlenění času mohou plánování a koordinaci dalšího vzdělávání podpořit i předpisy nejvyšší úrovně. Kapitola se zabývá některými opatřeními, která jsou zavedena jak na úrovni škol, tak na úrovni jednotlivých zemí. Zdůrazněny jsou země, které vyžadují, aby školy měly svůj plán dalšího vzdělávání, a stanovují frekvenci, s níž je třeba tyto plány aktualizovat. Na úrovni jednotlivých zemí může být plánování a koordinace dalšího vzdělávání organizována mimo ministerstvo školství prostřednictvím orgánu nebo agentury, která je těmito funkcemi pověřena. Představeny jsou země, které takovou agenturu mají, spolu s krátkým popisem jejich hlavních funkcí souvisejících s dalším vzděláváním.

V závěru kapitoly jsou shrnuty nejdůležitější faktory na úrovni jednotlivých zemí, které mají vliv na další vzdělávání. Na základě dat se zdá, že učitelé se účastní rozmanitějších typů dalšího vzdělávání v zemích, kde je na ně vyčleněna určitá časová dotace pro každého učitele, a to buď povinně, nebo nárokově. Zdá se, že dostupnost placeného studijního volna na dobu delší než týden snižuje vnímání konfliktu s pracovním rozvrhem učitele. Učitelé v zemích, kde je na úrovni školy povinný plán dalšího vzdělávání, mají navíc tendenci zapojovat se do více typů vzdělávání.

---

<sup>(143)</sup> Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů o vytvoření Evropského prostoru vzdělávání do roku 2025. 30. 9. 2020 KOM (2020) 625 v konečném znění, s. 10.

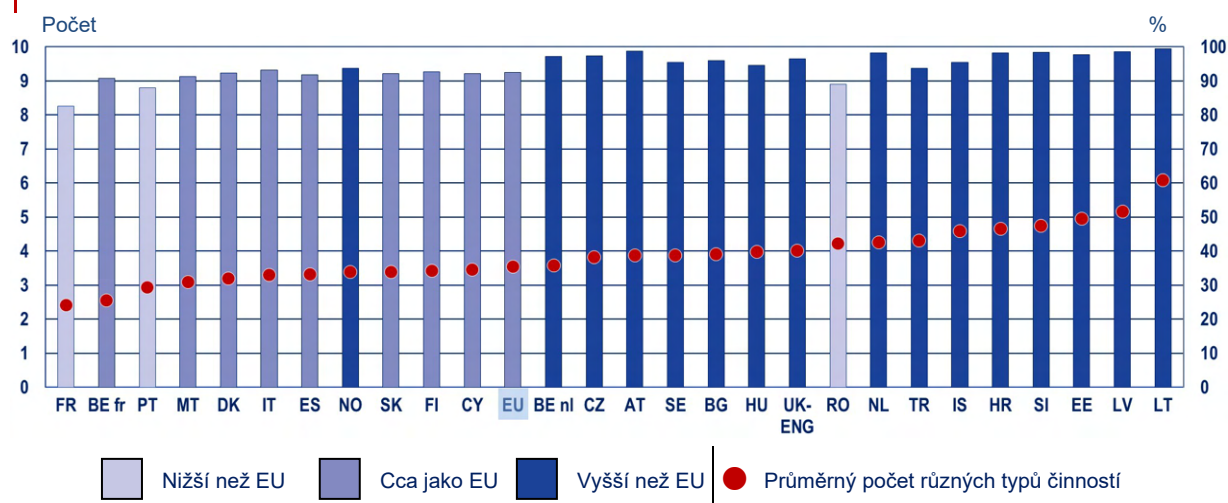
<sup>(144)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, C 193/04, s. 11.

### 3.1. Účast učitelů na dalším vzdělávání

Závěry Rady o „budoucnosti evropských učitelů a školitelů“ vyzývají členské státy, aby „prosazovaly a podporovaly větší zapojení učitelů a školitelů do dalšího profesního rozvoje“<sup>(145)</sup>. Než se začneme zabývat způsoby, jakými mohou země podpořit účast na dalším vzdělávání, budeme se v tomto oddíle věnovat vzorcům účasti učitelů působících na nižší sekundární úrovni vzdělávání, jak byly vykázány v roce 2018. Šetření TALIS zahrnovalo několik otázek týkajících se účasti učitelů na dalším vzdělávání, které poukazovaly na několik různých aspektů chování a vnímání. Tento oddíl se zaměřuje na postupy, které byly zaznamenány. Nejprve uvádí celkovou míru účasti, konkrétně podíl učitelů, kteří uvedli, že se zúčastnili alespoň jednoho typu dalšího vzdělávání v období 12 měsíců před průzkumem. Poté se zabývá různými typy a tématy profesního vzdělávání, které učitelé absolvovali.

Z údajů TALIS 2018 vyplývá, že se aktivit dalšího vzdělávání účastní vysoký podíl učitelů (viz obrázek 3.1). V zemích EU se 92,5 % učitelů v nižším sekundárním vzdělávání zúčastnilo alespoň jednoho typu aktivity dalšího vzdělávání během 12 měsíců před průzkumem. Tři země se vyznačují nižší mírou účasti, než je úroveň EU (i když stále relativně vysokou). Ve Francii, v Portugalsku a v Rumunsku je podíl učitelů, kteří se účastnili dalšího vzdělávání, 82,6 %, 88,0 % a 89,0 %.

**Obrázek 3.1: Účast učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání na dalším vzdělávání, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 3.1 v příloze II).

	FR	BE fr	PT	MT	DK	IT	ES	NO	SK	FI	CY	EU	BE nl	CZ
%	82,6	90,8	88,0	91,3	92,4	93,2	91,8	93,8	92,2	92,7	92,2	92,5	97,1	97,3
Průměr	2,4	2,5	2,9	3,1	3,2	3,3	3,3	3,4	3,4	3,4	3,4	3,5	3,6	3,8
	AT	SE	BG	HU	UK-ENG	RO	NL	TR	IS	HR	SI	EE	LV	LT
%	98,7	95,4	95,9	94,5	96,5	89,0	98,2	93,6	95,5	98,1	98,3	97,7	98,6	99,4
Průměr	3,9	3,9	3,9	4,0	4,0	4,2	4,3	4,3	4,6	4,7	4,7	5,0	5,2	6,1

#### Vysvětlivky

Obrázek vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 22: „Zúčastnil/a jste se během posledních 12 měsíců některé z následujících aktivit dalšího vzdělávání?“. Délka sloupců ukazuje podíl učitelů, kteří odpověděli „ano“ alespoň na jeden typ aktivity (přesné kategorie viz obrázek 3.2). Tečky ukazují průměrný počet různých typů aktivit dalšího vzdělávání. Případy s chybějícími hodnotami ve všech podotázkách (a–j) jsou vyloučeny.

Intenzita barvy sloupce a použití tučného písma v tabulce označují statisticky významné rozdíly oproti hodnotě EU.

Údaje jsou seřazeny vzestupně podle průměrného počtu různých typů aktivit.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

<sup>(145)</sup> Tamtéž, s. 15.

Rozdíly mezi jednotlivými zeměmi jsou větší, pokud se bere v úvahu počet různých typů aktivit dalšího vzdělávání, které učitelé absolvovali. V dotazníku TALIS 2018 mohli učitelé uvést deset typů aktivit dalšího vzdělávání, například účast na kurzech/seminářích v prezenční či online formě, četbu odborné literatury, účast na vzdělávacích konferencích nebo v síti učitelů, koučování, hospitační návštěvy nebo formální kvalifikační program (viz přesné kategorie na obrázku 3.2). Údaje ze šetření TALIS 2018 bohužel nerozlišují mezi učiteli, kteří se zapojili do více aktivit dalšího vzdělávání stejného typu, a těmi, kteří tak učinili pouze jednou. Nezkoumá se ani délka trvání jednotlivých typů dalšího vzdělávání.

Z údajů vyplývá, že v EU se učitelé v průměru zúčastnili tří až čtyř různých typů aktivit dalšího vzdělávání (v průměru 3,5) během 12 měsíců před provedením průzkumu. Tento počet se pohybuje od 2,4 do 6,1. Na dolní konci jsou učitelé v Belgii (Francouzskojazyčném společenství) a ve Francii, kteří se zúčastnili dvou až tří různých typů vzdělávání (v průměru přibližně 2,5). Učitelé v Dánsku, na Maltě a v Portugalsku se v průměru zúčastnili tří různých typů aktivit dalšího vzdělávání. Na horní hranici stojí učitelé v Litvě, kteří vykazují aktivity nejrozmanitější, neboť se v průměru zúčastnili šesti různých typů vzdělávání v období 12 měsíců před průzkumem. V sousedních pobaltských zemích (Estonsko a Lotyšsko) se učitelé zúčastnili přibližně pěti různých typů aktivit dalšího vzdělávání.

**Obrázek 3.2: Podíl učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání, kteří se během 12 měsíců před průzkumem zúčastnili různých typů aktivit dalšího vzdělávání, úroveň EU, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 3.1 v příloze II).

### **Vysvětlivky**

Obrázek vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 22: „Zúčastnil/a jste se během posledních 12 měsíců některé z následujících aktivit dalšího vzdělávání?“. Délka sloupců ukazuje podíl učitelů, kteří odpověděli „ano“ na různé typy aktivit dalšího vzdělávání (možnosti odpovědí a–j). Případy s chybějícími hodnotami ve všech podotázkách (a–j) jsou vyloučeny.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

V závěrech Rady o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost je zdůrazněno, že „je prospěšné nabízet různé modely vzdělávání, včetně prezenční, virtuální a kombinované formy, i učení na pracovišti“<sup>(146)</sup>. Závěry vyzývají členské státy, aby „učitelům a školitelům poskytovaly účinné, výzkumem podložené příležitosti k dalšímu vzdělávání, které budou využívat spolupráci, vzájemné hospitace a vzájemné učení, poradenství, mentoring a vytváření sítí“<sup>(147)</sup>.

<sup>(146)</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>(147)</sup> Tamtéž, s. 16.

Navzdory těmto aspiracím analýza účasti učitelů na různých typech aktivit dalšího vzdělávání (viz obrázek 3.2) ukazuje, že převažují tradiční typy. Učitelé uváděli nejvyšší účast na vzdělávacích aktivitách typu „předávání informací“, které nemusí nutně zahrnovat mnoho interakcí mezi účastníky.

Nejoblíbenějším typem vzdělávání byly prezenčně navštěvované kurzy nebo semináře. Z údajů TALIS 2018 vyplývá, že 71,3 % učitelů v nižším sekundárním vzdělávání se během 12 měsíců před průzkumem zúčastnilo alespoň jednoho kurzu nebo semináře osobně. Druhým nejoblíbenějším typem bylo individuální sebevzdělávání, konkrétně četba odborné literatury, které uvedlo 58,6 % učitelů, zatímco 43,2 % učitelů se zúčastnilo vzdělávacích konferencí. Přestože se mnoho současných konferencí snaží klíčové přednášky „na pódiu“, prezentace a setkání s otázkami a odpověďmi doplnit o diskuzi řízené účastníky, stále se do značné míry jedná o tradiční způsob předávání vědomostí.

Učitelé působící v nižším sekundárním vzdělávání uváděli nižší míru účasti na aktivitách dalšího vzdělávání založených na vzájemné spolupráci a spolupráci moderního typu. 37,9 % učitelů v EU uvedlo, že se zapojilo do vzájemného a/nebo vlastního pozorování a koučování, 31,4 % do aktivit profesní sítě, 19,8 % do hospitačních návštěv jiných škol a pouze 12,9 % navštívilo v rámci dalšího vzdělávání obchodní podniky a veřejné či nevládní organizace.

Je důležité poznamenat, že údaje z průzkumu pocházejí z roku 2018. V důsledku pandemie COVID-19 se výrazně omezily aktivity dalšího vzdělávání, které zahrnují přímý kontakt mezi lidmi. Naopak se pravděpodobně zvýšil podíl e-learningu a distančního vzdělávání. V roce 2018 uvedla účast na online kurzech/seminářích přibližně třetina učitelů (34,2 %) v Evropě. Během pandemie COVID-19 se tento podíl pravděpodobně zvýšil a stal se nejdominantnější formou vzdělávání.

Většina evropských zemí následuje běžné trendy, pokud jde o oblíbené typy dalšího vzdělávání. Je však třeba upozornit na některé výjimky. Učitelé ve dvou vzdělávacích systémech – v Belgii (Francouzskojazyčném společenství) a v Rumunsku – se osobně zúčastnili mnohem méně kurzů/seminářů než v ostatních evropských zemích. Místo toho byly v Belgii (Francouzskojazyčném společenství) oblíbenými typy dalšího vzdělávání vzdělávací konference a účast v síti učitelů. V Rumunsku byly nejčastějšími formami dalšího vzdělávání vzájemné a/nebo vlastní pozorování a koučování a také četba odborné literatury.

Druhy profesních činností, které učitelé vykonávají, jsou samozřejmě jen jedním z několika prvků, které je možné zohlednit. Dalším důležitým faktorem, který je třeba při analýze dalšího vzdělávání učitelů vzít v úvahu, jsou témata tohoto vzdělávání. Z údajů šetření TALIS 2018 vyplývá, že v EU bylo nejčastější další vzdělávání související s obory učitelů (viz obrázek 3.3). Mezi nejčastěji se opakující odpovědi patřily „pedagogické kompetence ve výuce mého oboru“, „znalosti a porozumění mému oboru“ a „znalosti kurikula“. Objevilo se také další vzdělávání související s mezioborovými dovednostmi, např. hodnocením, ICT, chováním žáků a řízením třídy a individualizovaným učením. Naopak méně často se objevovala výuka ve vícejazyčném prostředí a komunikace s lidmi z různých kultur. Stejně tak se jen málo učitelů účastnilo aktivit dalšího vzdělávání týkajících se řízení a správy školy.

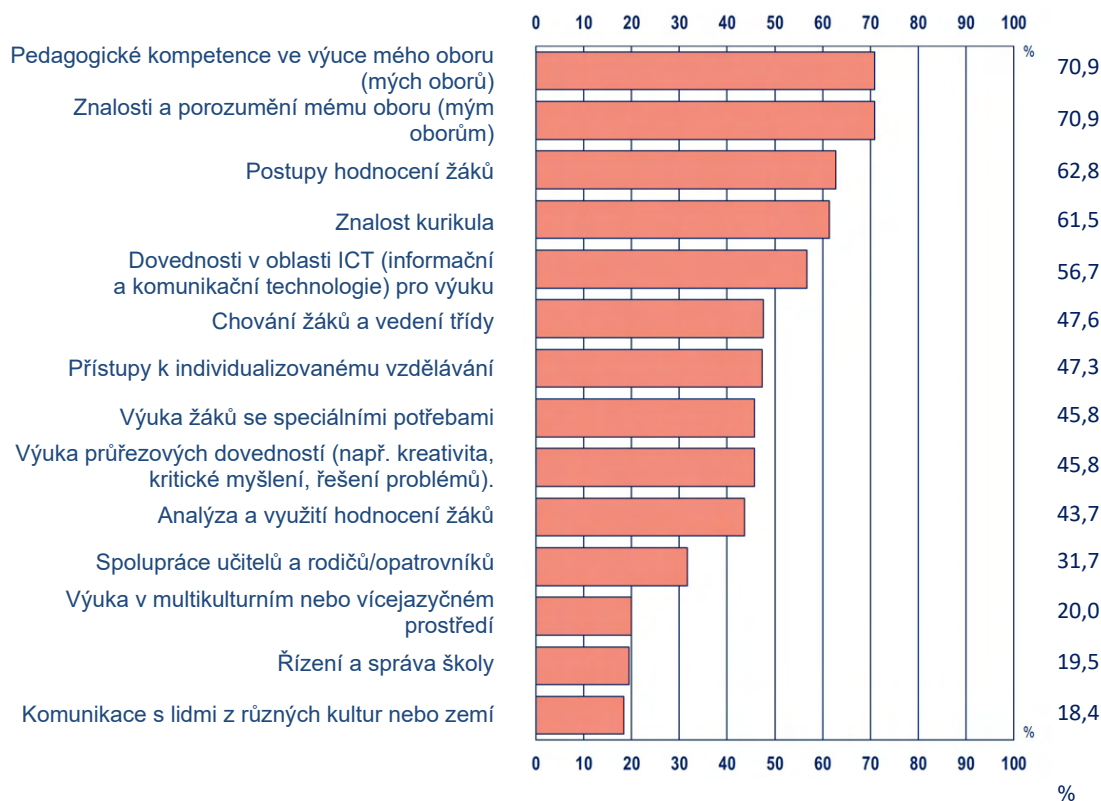
Je důležité zdůraznit skutečnost, že údaje z šetření TALIS ukazují odpovědi učitelů v roce 2018. Během následné pandemické krize COVID-19 patrně mnohem více získalo na významu jedno určité téma dalšího vzdělávání. Téměř ve všech evropských zemích se na jaře 2020 stalo distanční vzdělávání hlavní formou výuky na nižší sekundární úrovni škol. Téměř všechny tyto školy byly pro přímou výuku na několik týdnů nebo měsíců uzavřeny. Učitelé v Evropě proto museli rychle změnit svůj běžný způsob práce a osvojit si práci s ICT technologiemi, které jim umožnily vyučovat na dálku.

V závěrech Rady o boji proti krizi v oblasti vzdělávání a odborné přípravy způsobené pandemií covid-19 z června 2020 byla zdůrazněna potřeba dalšího cíleného vzdělávání a členské státy byly vyzvány,



aby „podporovaly další rozvoj digitálních dovedností a kompetencí učitelů a školitelů s cílem usnadnit výuku a hodnocení v digitálním vzdělávacím prostředí“<sup>(148)</sup>.

**Obrázek 3.3: Podíl různých témat dalšího vzdělávání, kterým se věnují učitelé působící v nižším sekundárním vzdělávání, úroveň EU, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 3.2 v příloze II).

### Vysvětlivky

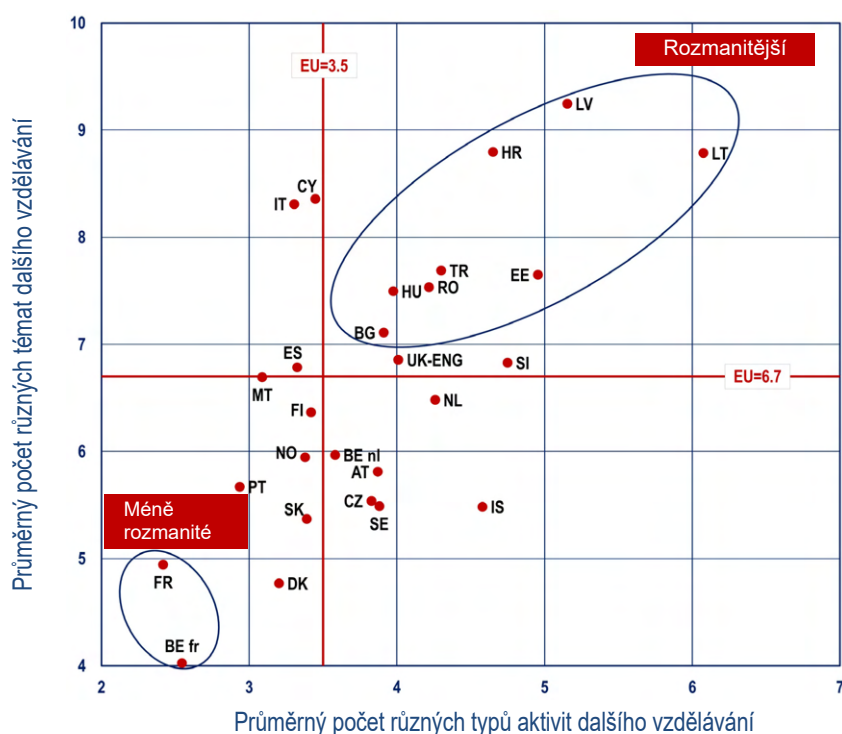
Obrázek vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 23 „Bylo některé z níže uvedených témat zahrnuto do vašich aktivit dalšího vzdělávání během posledních 12 měsíců?“. Délka sloupců ukazuje podíl učitelů, kteří odpověděli „ano“ na jednotlivá témata aktivit dalšího vzdělávání (možnosti odpovědí a–o). Případy s chybějícími hodnotami ve všech dílčích otázkách (a–o) jsou vyloučeny.

EU odkazuje všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

Kombinace obou analyzovaných aspektů dalšího vzdělávání – různých typů aktivit i různých témat – může poskytnout informace o tom, kde se učitelé věnují rozmanitějším aktivitám. Obrázek 3.4 zobrazuje evropské země na těchto dvou osách. Průměrné hodnoty obou dimenzí jsou vysoké v zemích umístěných v pravém horním kvadrantu. Ukazuje, že učitelé v nižším sekundárním vzdělávání v Bulharsku, v Estonsku, v Chorvatsku, v Lotyšsku, v Litvě, v Maďarsku, v Rumunsku a v Turecku absolvovali rozmanité typy a témata dalšího vzdělávání ve výrazně vyšší míře, než je průměr EU. Naopak účast na rozmanitých typech i tématech dalšího vzdělávání výrazně nižší než na úrovni EU byla patrná u učitelů v Belgii (Francouzskojazyčném společenství) a ve Francii.

Obrázek také upozorňuje na některé další zajímavé situace. Například učitelé působící v nižším sekundárním vzdělávání v Itálii a na Kypru uvedli, že se v průměru zúčastnili tří nebo čtyř různých typů vzdělávání, ale pokryli přibližně osm nebo devět různých témat. Naopak učitelé v Nizozemsku a na Islandu se zúčastnili rozmanitějších typů vzdělávání zaměřených na méně témat.

<sup>(148)</sup> Závěry Rady ze dne 16. června 2020 o boji proti krizi způsobené covid-19 v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, Úř. věst. 212, 26. 6. 2020, s. 9.

**Obrázek 3.4: Účast učitelů na aktivitách dalšího vzdělávání podle průměrného počtu témat a typů, 2018**


Průměrný počet různých	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
typy aktivit dalšího vzdělávání	3,5	2,5	3,6	3,9	3,8	3,2	5,0	3,3	2,4	4,7	3,3	3,4	5,2	6,1
témata dalšího vzdělávání	6,7	4,0	6,0	7,1	5,5	4,8	7,6	6,8	4,9	8,8	8,3	8,4	9,2	8,8
Průměrný počet různých	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
typy aktivit dalšího vzdělávání	4,0	3,1	4,3	3,9	2,9	4,2	4,7	3,4	3,4	3,9	4,0	4,6	3,4	4,3
témata dalšího vzdělávání	7,5	6,7	6,5	5,8	5,7	7,5	6,8	5,4	6,4	5,5	6,9	5,5	5,9	7,7

Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulky 3.1 a 3.2 v příloze II).

### Vysvětlivky

Horizontální osa vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 22: „Zúčastnil/a jste se během posledních 12 měsíců některé z následujících aktivit dalšího vzdělávání?“. Hodnota x ukazuje průměrný počet různých typů aktivit v jednotlivých zemích. Vertikální osa vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 23: „Bylo některé z níže uvedených témat zahrnuto do vašich aktivit dalšího vzdělávání během posledních 12 měsíců?“. Hodnota y ukazuje průměrný počet různých typů témat absolvovaných učiteli působícími na nižší sekundární úrovni, kteří absolvovali alespoň jeden typ aktivity dalšího vzdělávání. Případy s chybějícími hodnotami ve všech dílčích otázkách jsou vyloučeny.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

Tučným písmem jsou v tabulce vyznačeny statisticky významné rozdíly oproti průměru EU.

V dalších částech jsou uvedeny některé aspekty předpisů nejvyšší úrovně, které mohou ovlivnit účast učitelů na dalším vzdělávání. Z údajů TALIS 2018 bude jako hlavní ukazatel použit průměrný počet různých typů aktivit dalšího vzdělávání (viz obrázek 3.1). Tato proměnná vykazuje značné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi a zjevně souvisí s prioritami evropské politiky, které podporují rozmanitost, moderní a participativní formy profesního vzdělávání. Analýza údajů TALIS 2018 navíc ukazuje, že učitelé, kteří se účastnili více typů dalšího vzdělávání, spíše uváděli pozitivnější dopad na výukové postupy (viz tabulka 3.3 v příloze II). Učitelé v EU, kteří se domnívali, že jejich aktivity dalšího vzdělávání měly pozitivní dopad na jejich učitelskou praxi, se zúčastnili čtyř různých typů vzdělávání. Naopak ti, kteří si mysleli, že další vzdělávání nemá žádný pozitivní dopad, se zúčastnili méně než tří jeho různých typů. Tato souvislost mezi počtem typů absolvovaného vzdělávání a vnímáním dopadu byla pozorována ve všech zemích.

### 3.2. Status dalšího vzdělávání v předpisech nejvyšší úrovně

Rámec pro účast učitelů na dalším vzdělávání vytvářejí předpisy a politiky na nejvyšší úrovni. V této části jsou popsány základní předpisy, které vymezují postavení dalšího vzdělávání ve vzdělávacím systému. Dále je zkoumán vztah mezi statusem dalšího vzdělávání a vzorci účasti učitelů uváděnými v šetření TALIS 2018.

Jednotlivé země upravují další vzdělávání učitelů různými způsoby (viz obrázek 3.5). Nejzásadnějším rozdílem je, zda se další vzdělávání považuje za profesní povinnost, nebo za volitelnou aktivitu. Pro účely této zprávy je další vzdělávání považováno za profesní povinnost učitele, pokud je účast na těchto aktivitách jako taková výslovně definována v předpisech nejvyšší úrovně. Za volitelné je považováno, pokud v dokumentech nejvyšší úrovně není stanovena zákonná povinnost učitelů dalšího vzdělávání se účastnit.

Další vzdělávání lze také definovat z hlediska časové dotace, která je každému učiteli přidělena na různé vzdělávací aktivity. V úvahu přicházejí dva typy alokace času – povinná a/nebo nároková. Další vzdělávání je považováno za povinné, pokud každý učitel musí během určitého časového období absolvovat určité vzdělávací minimum. Pokud je další vzdělávání definováno jako nárokové, je na ně každému učiteli vymezeno určité množství času během vyučovací (pracovní) doby nebo mimo ni. Učitel nemá povinnost tento čas využít, ale školy jsou povinny mu tuto možnost poskytnout.

**Obrázek 3.5: Status dalšího vzdělávání učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání a minimální počet definovaných hodin dalšího vzdělávání, 2019/20**



#### Minimální počet stanovených hodin (h) nebo dnů (d) dalšího vzdělávání pro daný počet let (řádek níže).

Povinná doba je vyznačena tučně modrou barvou, zatímco nárok je vyznačen běžnou tmavě červenou barvou.

BE fr	BG	CZ	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	FI	SE	UK- SCT	AL	BA	IS	ME	MK	RS
3d + 3d	48h	12d	5d	5d	16h	36h	5d	16h	120 h	40h	83h	15h	50h	(9d)	5d	(3d)	5d	35h	6h	(12h)	150 h	24h	60h	100 h
1	3	1	1	1	1	3	1	1	7	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	5	3	5

Zdroj: Eurydice.

#### Vysvětlivky

**Povinné:** Všichni učitelé jsou povinni absolvovat další vzdělávání, pokud je stanoven minimální počet hodin, dnů nebo kreditů.

**Nárokové:** Všichni učitelé mají nárok na absolvování dalšího vzdělávání a školy jsou povinny jim tuto možnost poskytnout.

**Profesní povinnost:** V souladu s předpisy nebo jinými příslušnými dokumenty je další vzdělávání považováno za jednu z profesních povinností učitele.

**Volitelné:** Učitelé nemají ze zákona povinnost účastnit se dalšího vzdělávání.

**Nutné pro kariérní postup:** Další vzdělávání je nezbytným prvkem pro všechny učitele. Učitelé nemají nárok na kariérní postup, pokud nespĺňují požadavky na další vzdělávání (viz obrázek 1.13).

#### Poznámky k jednotlivým zemím

**Německo:** V jednotlivých *spolkových zemích* (Länder) se předpisy a definice liší. Přehled viz KMK (2017).

**Rumunsko:** V tabulce je uveden možný převod použitého systému: 90 kreditů za pět let.

**Finsko:** Kolektivní smlouva stanoví celkem tři dny pro další vzdělávání a plánování. Množství času věnovaného dalšímu vzdělávání je v místní autonomii.

**Spojené království (NIR):** Na začátku své kariéry, tj. během druhého a třetího roku, musí učitelé povinně absolvovat alespoň dvě aktivity dalšího vzdělávání, zaměřené na kompetence učitele, definované Všeobecnou radou učitelů (General Teaching Council – GTCNI).

**Bosna a Hercegovina:** Kantony určují požadované minimum; průměr je 12 hodin ročně.

**Švýcarsko:** V jednotlivých kantonech se předpisy o minimálním počtu požadovaných hodin liší. V několika kantonech je další vzdělávání profesní povinností bez stanovené minimální časové dotace.

Současně může být účast učitelů na dalším vzdělávání vyžadována pro jejich kariérní postup. V zemích s víceúrovňovým kariérním systémem (viz obrázek 1.12) může být absolvování určitého objemu nebo určitých témat v rámci vzdělávacích aktivit nezbytné pro postup do dalšího kariérního stupně. V zemích s jednoúrovňovým kariérním systémem (viz oddíl 1.3) může být další vzdělávání podmínkou pro platový postup.

Z údajů vyplývá, že další vzdělávání je profesní povinností učitelů téměř ve všech evropských zemích. Pouze v pěti zemích je účast učitelů nepovinná. V Dánsku, v Irsku, v Nizozemsku, v Norsku a v Turecku zákonná povinnost učitelů účastnit se dalšího vzdělávání neexistuje.

Přibližně v jedné třetině evropských vzdělávacích systémů je účast na dalším vzdělávání považována za jednu ze zákonných profesních povinností učitele, ale předpisy a strategické dokumenty nedefinují minimální počet povinných hodin ani žádnou nárokovou časovou dotaci.

V **Belgii (Vlámském společenství)** je další vzdělávání považováno za nedílnou součást učitelské profese<sup>(149)</sup>. Nařízení nestanovuje určitá povinná témata ani nedefinuje minimální dobu.

Ve **Francii** je podle zákona každý učitel povinen účastnit se dalšího vzdělávání<sup>(150)</sup>. Je zahrnuto do povinností učitelů a je jedním z prvků jejich hodnocení.

Ve více než polovině evropských zemí je v předpisech nejvyšší úrovně definován určitý čas, který je pro každého učitele povinný nebo který má na další vzdělávání k dispozici (jako nárok).

V 18 vzdělávacích systémech je další vzdělávání povinné pro všechny učitele působící na nižší sekundární úrovni vzdělávání<sup>(151)</sup>. Ve Švýcarsku je další vzdělávání povinné pro všechny učitele ve většině kantonů. Ve všech těchto systémech je stanoven minimální počet hodin, dnů nebo kreditů, které musí učitelé absolvovat v určitém časovém období (viz tabulka pod obrázkem 3.5). V zemích, kde je definováno minimum, je v průměru povinných přibližně 18 hodin dalšího vzdělávání ročně. Malta a Spojené království (Skotsko) mají požadavky nejvyšší – na Maltě musí učitelé absolvovat 40 hodin dalšího vzdělávání ročně, ve Skotsku je požadavek stanoven na 35 hodin ročně.

V **Lucembursku** je pro všechny učitele profesní povinností absolvovat 48 hodin dalšího vzdělávání v průběhu tří let (tj. v průměru 16 hodin ročně). Tato povinnost je začleněna do pracovní náplně učitelů<sup>(152)</sup>.

V **Maďarsku** je pro všechny učitele povinné absolvovat během sedmi let celkem 120 hodin programů dalšího vzdělávání. Lze jej však nahradit účastí v dalším profesním vzdělávání učitelů a složením příslušné závěrečné zkoušky, získáním kvalifikace učitele pro jiný obor nebo předmět nebo účastí ve vzdělávacím programu nabízeném v rámci několika rozvojových projektů v oblasti veřejného vzdělávání financovaných EU.

Na **Maltě** je další vzdělávání profesní povinností, která je definována v dohodě mezi maltskou vládou a maltskou Unii učitelů z roku 2017, kde se uvádí, že „učitelé na všech úrovních vzdělávání, kteří působí ve školách vázaných touto dohodou, jsou povinni se aktivně účastnit zasedání Společenství profesionálních pedagogů (*Community of Professional Educators - CoPE*), zajišťovaných vedením, a jsou podporováni, aby se rovněž účastnili dalšího vzdělávání, které si zařídí sami“<sup>(153)</sup>. Povinné další vzdělávání se skládá z 25 hodin vzdělávání řízeného školami a z 15 hodin dalšího vzdělávání řízeného centrálními orgány.

Ve **Slovinsku** je podle zákona o organizaci a financování školství (články 105 a 119) další vzdělávání jedním z povinných úkolů učitele a je rovněž vyžadováno pro povýšení. Předpisy stanovují povinné minimum 5 dnů dalšího vzdělávání ročně nebo 15 dnů během tří let. Kolektivní smlouva pro oblast školství stanoví, že bezdůvodné odmítnutí účasti na dalším vzdělávání představuje méně závažné porušení pracovních povinností (článek 65).

---

<sup>(149)</sup> Dekrety o právním postavení; JV: Článek 73 quinquies, dotované vzdělávání: Článek 47 quinquies.

<sup>(150)</sup> Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, Article 50.

<sup>(151)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné společenství), Bulharsko, Kypr, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Rakousko, Portugalsko, Rumunsko, Slovinsko, Finsko, Spojené království (Skotsko), Albánie, Bosna a Hercegovina, Černá Hora, Severní Makedonie a Srbsko.

<sup>(152)</sup> [http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education\\_nationale/20200120](http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20200120), s. 463/1223.

<sup>(153)</sup> <https://education.gov.mt/en/Documents/Sectoral%20Agreement.pdf>, s. 30–31.

Učitelé ve **Spojeném království (Skotsku)** se musí zapojit do dalšího vzdělávání, toto vzdělávání sami hodnotit pomocí profesních standardů GTC Scotland a vést o něm záznamy. Nedílnou součástí tohoto procesu je také diskuse o profesním hodnocení a rozvoji. Pro udržení plné registrace je každých pět let o tomto zapojení ze strany učitele a jeho přímého nadřízeného vyžadováno potvrzení.

V **Severní Makedonii** je minimální požadovaný rozsah dalšího vzdělávání stanoven na 60 hodin rozložených do tří školních let<sup>(154)</sup>. Z toho nejméně 40 hodin je v programech akreditovaných Úřadem pro rozvoj vzdělávání a zbytek v jiných programech (projekty schválené ministerstvem, interní školení, meziškolní týmy pro vzdělávání, individuální formy).

V devíti vzdělávacích systémech se další vzdělávání považuje za nárokové a jeho délka je stanovena v předpisech nejvyšší úrovně nebo v kolektivních smlouvách. Nejběžnější praxí je poskytnout přibližně pět pracovních dnů ročně, ale některé země doporučují více.

V **České republice** podle § 24 zákona o pedagogických pracovnících mají ti, kteří se účastní dalšího vzdělávání, nárok na 12 pracovních dnů volna za školní rok na samostudium. Tento počet může být omezen provozními podmínkami školy, neboť její ředitel určuje, kdy budou dny volna k samostudiu čerpány.

V **Litvě** mají učitelé povinnost a nárok účastnit se aktivit v oblasti dalšího vzdělávání nejméně pět dní ročně.

Ve **Švédsku** by podle kolektivní smlouvy mělo další vzdělávání učitelů na plný úvazek činit 104 hodin (přibližně 13 dní) ročně. Akademický kalendář umožňuje uzavřít školu až na 5 dní, kdy je další vzdělávání poskytováno všem učitelům/zaměstnancům.

**Islandská** kolektivní smlouva mezi učiteli, obcemi a státem stanoví, že učitelé musí absolvovat 150 hodin dalšího vzdělávání ročně.

V jednom vzdělávacím systému je další vzdělávání povinné a zároveň nárokové. Určitý rozsah je tak povinný pro všechny učitele a další čas je stanoven jako nárok pro ty, kteří se chtějí vzdělávat více.

V **Belgii (Francouzskojazyčném společenství)** zahrnuje povinné další vzdělávání šest půldnů rozdělených do několika vyučovacích dnů ve školním roce. Kromě povinného vzdělávání se učitelé mohou zapojit do dobrovolných vzdělávacích aktivit během pracovní doby nebo mimo ni. Mimo pracovní dobu není dobrovolné vzdělávání omezeno. Učitelé působící na sekundární úrovni mají během pracovní doby nárok na šest půldnů na vzdělávání ročně. Tento počet může být zvýšen na základě výjimky udělené vládou.

Kromě výše uvedených hlavních předpisů týkajících se jeho statusu může být další vzdělávání vyžadováno i pro kariérní postup. Jak bylo uvedeno v kapitole 1, kariérní postup učitelů se může řídit dvěma různými modely: víceúrovňovým nebo jednoúrovňovým kariérním systémem. Země s víceúrovňovým kariérním systémem mohou pro postup vyžadovat absolvování určitých aktivit dalšího vzdělávání. V jednoúrovňových kariérních systémech může být další vzdělávání kritériem pro platový postup. Obrázek 3.5 spojuje tyto dva různé přístupy a zdůrazňuje, zda je pro kariérní postup další vzdělávání vyžadováno.

Z údajů vyplývá, že podle předpisů nejvyšší úrovně je v mnoha evropských zemích další vzdělávání nezbytným předpokladem pro kariérní postup. To znamená, že učitelé v těchto zemích, které jsou na obrázku 3.5 označeny tečkou, nepostoupí, pokud nesplní požadavky na další vzdělávání.

Údaje podle všeho nevykazují přímou souvislost mezi statusem dalšího vzdělávání a jeho využíváním jako požadavku pro kariérní postup. V některých zemích, kde je další vzdělávání povinné, není výslovně vyžadováno pro kariérní postup. Jinými slovy, požadavek dalšího vzdělávání se vztahuje na všechny učitele, nikoli pouze na ty, kteří chtějí postoupit v kariéře. V některých jiných zemích, kde povinné není, však další vzdělávání patří mezi základní předpoklady kariérního postupu.

Některé země s povinným dalším vzděláváním vyžadují k povýšení nebo postupu v platové tabulce pouze stanovené minimum (např. Maďarsko, Portugalsko a Albánie). Jiné mohou vyžadovat další kurzy nebo vzdělávání nad stanovené minimum. V některých zemích se požadavky na další vzdělávání zvyšují v souvislosti s povýšením nebo získáním titulu.

<sup>(154)</sup> Zákon o učitelích a odborných pomocných pracovnících (Úřední věstník Republiky Severní Makedonie, č. 161, srpen 2019), článek 27.



V **Chorvatsku** mohou být učitelé povýšeni do pozice mentora (*mentor*), pokud získají za posledních 5 let 100 hodin, do pozice pedagogického poradce (*savjetnik*), pokud získají za posledních 5 let 150 hodin, a do pozice excelentního pedagogického poradce (*izvrstan savjetnik*), pokud absolvují za posledních 5 let alespoň 200 hodin dalšího vzdělávání<sup>(155)</sup>.

Ve **Slovinsku** je další vzdělávání jedním z předpokladů pro získání vyššího pracovního zařazení. Aby mohl být učitel povýšen do příslušné pracovní pozice, musí nasbírat určitý počet bodů udělovaných za další vzdělávání: „pedagogický mentor“ – 4 body, „pedagogický poradce“ – 5 bodů, „pedagogický rada“ – 7 bodů<sup>(156)</sup>.

V některých případech je další vzdělávání vyžadováno pouze v určitých fázích pracovní dráhy učitele.

V **Španělsku** je pro získání příplatku za šest let služby (*sexenios*) požadováno 100 hodin<sup>(157)</sup> dalšího vzdělávání.

V **Lucembursku** se po 12 odpracovaných letech vyžaduje 90 hodin a po dalších 8 odpracovaných letech dalších 90 hodin.

Absolvování některých specifických kurzů dalšího vzdělávání může být vyžadováno, pokud se kariérní postup pojí s určitými funkcemi, jako např. koordinátor ICT nebo speciální pedagog. V některých zemích vede absolvování studijního programu, který zvyšuje kvalifikaci učitele, k vyššímu platu. Jelikož se jedná o zvláštní podmínky, které se uplatňují pouze v určitých situacích, nejsou v grafu 3.5 zohledněny.

Předpisy týkající se dalšího vzdělávání a kariérního postupu mohou být poměrně složité a do značné míry závisí na kariérním modelu učitelské profese v jednotlivých zemích. K objasnění vztahu mezi dalším vzděláváním a kariérním postupem by bylo potřebné další zkoumání.

V některých zemích probíhají v oblasti regulace dalšího vzdělávání reformy.

V **Německu** v březnu 2020 přijala Stálá konference o dalším vzdělávání učitelů usnesení závazné pro všechny *spolkové země*.

Rada učitelů, orgán pro profesní standardy učitelů v **Irsku**, vypracovala tzv. *Cosán*, Národní rámec pro vzdělávání učitelů. *Cosán* je gaelský výraz pro cestu. Tento rámec stanoví zásady, na nichž je další vzdělávání učitelů založeno, rozmanitost učebních procesů, kterých se učitelé účastní, šest širokých oblastí vzdělávání a standardy, jimiž by se učitelé měli řídit při reflexi svého vzdělávání. V současné době prochází ve školách procesem vývoje, v jehož rámci učitelé uplatňují tento rámec v kontextu a využívají jej jako podporu při reflexi svého učení, aby bylo možné určit jeho dopad. Na reflexi a plánování reformy juniorního cyklu je učitelům každoročně přiděleno 22 hodin dalšího vzdělávání.

V některých jiných zemích mohou být předpisy o dalším vzdělávání ovlivněny obecnými reformami:

Ve **Spojeném království (Walesu)** se za účelem přípravy nového kurikula do roku 2022 mění předpisy, které školám umožňují jeden den dalšího vzdělávání navíc<sup>(158)</sup>.

## Status dalšího vzdělávání a účast učitelů

Pro zjištění toho, zda předpisy nejvyšší úrovně týkající se statusu dalšího vzdělávání souvisejí s účastí učitelů na různých aktivitách, byla provedena statistická analýza dat TALIS 2018, přičemž všem učitelům ze zemí se stejnými předpisy byla přiřazena stejná proměnná na úrovni země. Z údajů vyplývá, že učitelé se v průměru účastnili rozmanitějších aktivit dalšího vzdělávání v zemích, které na ně vyčleňují určitou časovou dotaci. V zemích, kde je další vzdělávání povinné nebo je na něj nárok, se učitelé v průměru účastnili 3,80 (S.E. 0,02) různých typů vzdělávacích aktivit (viz seznam na obrázku 3.2). Naopak v zemích, kde je další vzdělávání dobrovolné či definované jako profesní povinnost, avšak není

---

<sup>(155)</sup> Pravidlnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima, OG 68/19, odkaz: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_07\\_68\\_1372.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html)

<sup>(156)</sup> Pravidla pro postup zaměstnanců ve školství: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4272>

<sup>(157)</sup> S výjimkou Andalusie, kde je to 60 hodin.

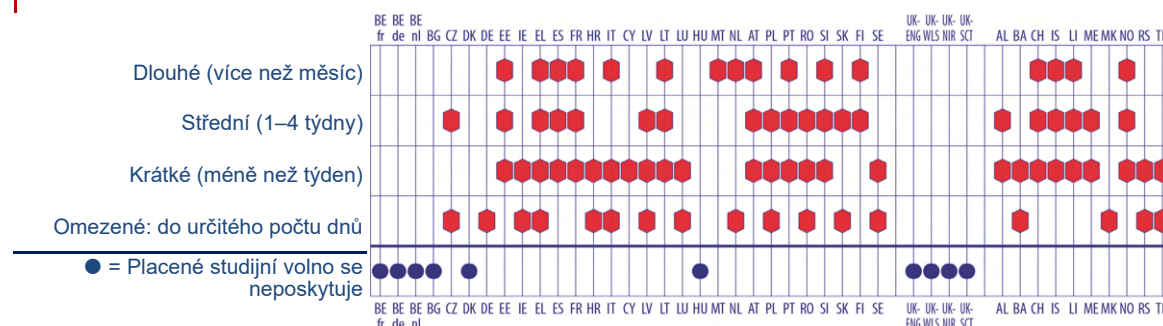
<sup>(158)</sup> Velšská vláda (2019). Písemné prohlášení: další národní dny odborného vzdělávání INSET 2019–22: <https://gov.wales/written-statement-additional-national-professional-learning-inset-days-2019-22-response>

stanovena konkrétní časová dotace, to bylo 3,58 (S.E. 0,02). Rozdíl mezi těmito dvěma odhady (0,22) byl statisticky významný (S.E. 0,03,  $p < 0,05$ ) <sup>(159)</sup>. Při zohlednění pouze zemí EU byl ještě vyšší <sup>(160)</sup>.

### 3.3. Placené studijní volno

K zapojení do aktivit dalšího vzdělávání je zapotřebí čas. Nedávné závěry Rady o „evropských učitelích a školitelích pro budoucnost“ zdůrazňují, že je důležité poskytnout učitelům čas na účast v dalším vzdělávání <sup>(161)</sup>. Dny nebo hodiny vyčleněné pro další vzdělávání, které jsou považovány za povinné nebo na něž existuje nárok (viz obrázek 3.5), jsou obvykle zahrnuty do běžného pracovního úvazku učitelů. To platí zejména pro další vzdělávání, které je organizováno na úrovni školy. Jednotlivé země však mohou podporovat i jiné typy dalšího vzdělávání, které jsou zajišťovány mimo školu, a umožňovat učitelům, aby se jich účastnili. Předpisy na nejvyšší úrovni (zákony nebo kolektivní smlouvy) mohou poskytovat možnost, aby učitel dostal placené studijní volno.

**Obrázek 3.6: Placené studijní volno, které mají učitelé působící v nižším sekundárním vzdělávání k dispozici za rok, 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

#### Poznámky k jednotlivým zemím

**Německo:** V jednotlivých *spolkových zemích* se postupy pro podání žádosti, uvolnění z výuky a získání povolení k účasti na kurzu liší. Ve všech *spolkových zemích* však musí učitelé požádat o uvolnění ze zaměstnání, pokud se vzdělávání koná v době vyučování.

**Irsko:** Dlouhé placené studijní volno je k dispozici pouze pro některé specializace.

**Řecko:** Dlouhé studijní volno a krátké studijní volno lze poskytnout pouze v omezeném počtu případů (v případě stipendia nebo v některých jiných případech bez nároku na mzdu).

**Španělsko:** V různých autonomních oblastech je různá délka studijního volna. Krátké studijní volno na zkoušky je k dispozici při studiu studijních programů v Kastilii-La Mancha, Aragonii, Extremaduře, Illes Balears, Comunidad de Madrid, Principado de Asturias, Comunidad Foral de Navarra a La Rioja. Dlouhé placené studijní volno je k dispozici pouze v Extremaduře.

Obrázek 3.6 ukazuje, které země umožňují učitelům čerpat placené studijní volno. Uvádí i jeho možnou délku: krátká (méně než týden), střední (jeden až čtyři týdny) a dlouhá (více než měsíc). Kromě toho obrázek také znázorňuje, zda je placené studijní volno omezeno na celkový počet dní zákonem nebo kolektivními smlouvami nejvyšší úrovně. Obrázek zahrnuje všechny možné úpravy, které mohou jednotlivé země poskytovat: volno dostupné pro všechny zaměstnance, jak je uvedeno v obecném pracovním právu, zvláštní úpravy pro státní úředníky nebo veřejné zaměstnance i studijní volno určené pouze učitelům. Neplacené studijní volno je z této analýzy vyloučeno. Je důležité poznamenat, že obrázek 3.6 zahrnuje volno s náhradou, která může být nižší než plný pravidelný plat. To je často případ, kdy je poskytováno dlouhodobé studijní volno.

<sup>(159)</sup> Podrobný popis statistických pojmů a metodiky použité v této zprávě viz příloha II.

<sup>(160)</sup> Učitelé v zemích EU, kde je další vzdělávání povinné nebo na něj existuje nárok, se v průměru účastnili 3,82 (S.E. 0,02) různých typů vzdělávacích aktivit. Naopak v zemích, kde je další vzdělávání dobrovolné nebo definované jako profesní povinnost, ale není stanovena konkrétní časová dotace, to bylo 3,29 (S.E. 0,03). Rozdíl mezi těmito dvěma odhady (0,53) byl statisticky významný (S.E. 0,03,  $p < 0,05$ ).

<sup>(161)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, s. 12.

Z údajů vyplývá, že většina evropských zemí nabízí učitelům možnost čerpat placené studijní volno. Nejčastěji se jedná o krátké volno (do jednoho týdne). Účast na konferenci nebo semináři, složení zkoušky nebo hospitace mohou vyžadovat, aby si učitel vzal krátké studijní volno (méně než týden).

V **Norsku** mohou učitelé dostat placené studijní volno v den zkoušky (zkoušek) a další dva dny před každou zkouškou.

Učitelům může být povoleno krátkodobé placené volno na určité typy studia nebo zkoušek.

Ve **Španělsku** mohou učitelé v nižším sekundárním vzdělávání čerpat studijní volno na zkoušky, které organizují oficiální jazykové školy (*Escuelas Oficiales de Idiomas*) a hudební a taneční konzervatoře, obě známé jako *Enseñanzas de Régimen Especial*.

Středně dlouhé studijní volno (jeden až čtyři týdny) může být nezbytné pro účast na letních školách, psaní diplomové práce, realizaci výzkumných projektů atd.

V **Polsku** mají učitelé zaměstnaní na plný úvazek nárok na placené studijní volno a další příspěvky a výhody spojené se vzděláváním. Ty jsou poskytovány učitelům na povinnou výuku, přípravu na zkoušky a psaní magisterské diplomové práce.

Dlouhé studijní volno (delší než jeden měsíc) se obvykle poskytuje učitelům, kteří se účastní formálního studijního programu, výzkumných a inovačních vzdělávacích projektů nebo vzdělávacích programů ve firmách. Dlouhé studijní volno mohou učitelé čerpat přibližně v jedné třetině analyzovaných vzdělávacích systémů<sup>(162)</sup>. Někdy existují omezení – nárok mohou mít pouze učitelé určitého věku nebo po určitém počtu odpracovaných let nebo pouze učitelé zaměstnaní ve veřejných školách.

Na **Maltě** je od roku 2015 pedagogickým pracovníkům s nejméně desetiletou praxí v soukromých nebo státních školách k dispozici jednorázové placené studijní volno v délce až jednoho školního roku. Cílem tohoto programu je poskytnout více příležitostí k podpoře dalšího studia v oblastech specializace ve vzdělávání na terciární úrovni. Do roku 2019 využilo tohoto opatření celkem 40 pedagogických pracovníků, kteří pokračovali ve studiu na magisterské a doktorské nebo ekvivalentní úrovni.

Ve **Finsku** mohou všichni zaměstnanci, včetně učitelů, čerpat studijní volno po dobu maximálně dvou let během pěti let (za určitých podmínek). Během studijního volna má učitel nárok na příspěvek na vzdělávání dospělých po dobu maximálně 15 měsíců z Fondu zaměstnanosti<sup>(163)</sup>.

V **Lichtenštejnsku** mohou učitelé ve věku od 40 do 55 let, kteří vyučují na státní škole déle než pět let, požádat o dlouhodobé studijní volno (jednou). Až 10 týdnů tohoto studijního volna je hrazeno.

Mnoho zemí umožňuje učitelům čerpat různé typy a délky studijního volna.

V **Portugalsku** ministerstvo školství určuje maximální počet dlouhodobých období studijního volna, které lze ročně povolit. Volno se přiděluje na základě předem předloženého plánu činností. Krátká studijní volna mohou povolit ředitelé škol. Učitelům lze povolit studijní volno také na dny zkoušek ve studijním programu, a to za stejných podmínek, jaké platí pro všechny ostatní pracující studenty.

Ve **Slovinsku** je účast na konferencích a dalších programech dalšího vzdělávání součástí celkové pracovního úvazku učitele (pracovní doby). Kromě toho mají učitelé nárok na placené studijní volno na účast ve studijních programech k získání titulu. Pokud je součástí agendy školy zařazení učitele do formálního vzdělávání, má učitel nárok na následující studijní volno: 5–10 dní na přípravu na zkoušky, 15 dní na účast v krátkodobých vysokoškolských programech a 25–35 dní na vypracování diplomové (magisterské) / disertační (doktorské) práce<sup>(164)</sup>.

Většina zemí omezuje celkovou délku placeného studijního volna. Například:

V **Chorvatsku** má každý učitel působící v nižším sekundárním vzdělávání nárok na placené volno v rozsahu až pěti pracovních dnů ročně na vzdělávání. Výjimečně má zaměstnanec nárok na placené volno v rozsahu až 15 pracovních dnů ročně na odborné semináře a konzultace pořádané ministerstvem, Agenturou pro vzdělávání a přípravu učitelů, Národním centrem pro externí hodnocení vzdělávání nebo Agenturou pro mobilitu a programy EU, na které byl vyslán zaměstnavatelem.

V **Lucembursku** je placené studijní volno pro státní zaměstnance, včetně učitelů, možné na základě schválení. Celkový rozsah placeného studijního volna je omezen na maximálně 80 dní za celou kariéru a nejvýše 20 dní za dva roky.

---

<sup>(162)</sup> Estonsko, Řecko, Španělsko, Francie, Itálie, Litva, Malta, Nizozemsko, Rakousko, Portugalsko, Slovinsko, Finsko, Švýcarsko, Island, Lichtenštejnsko a Norsko.

<sup>(163)</sup> <https://www.tyollisyysrahasto.fi/en/benefits-for-adult-students/>

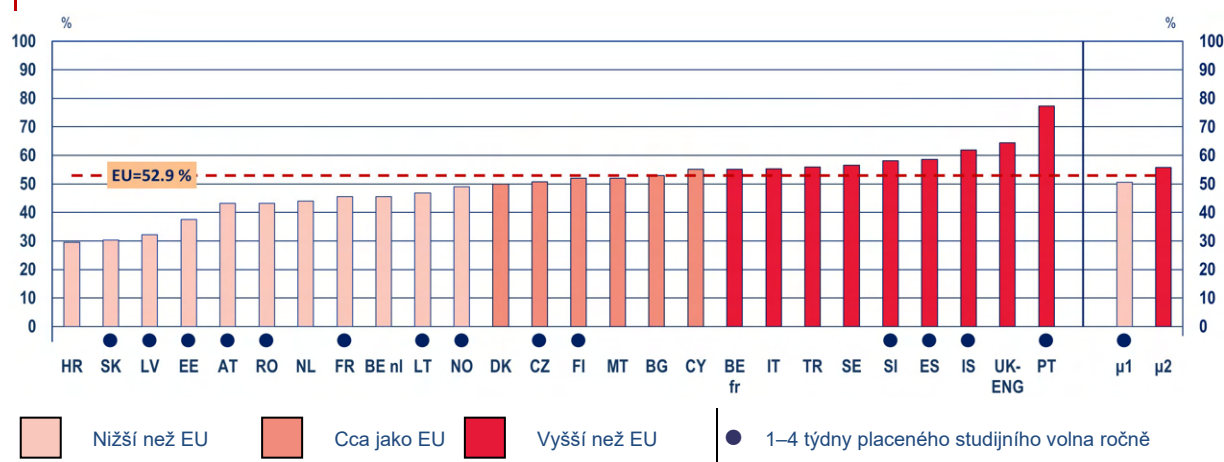
<sup>(164)</sup> Kolektivní smlouva pro vzdělávání ve Slovinské republice (články 55 a 55a). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=KOLP19>

V Rumunsku má každý zaměstnanec v souladu se zákoníkem práce právo na profesní vzdělávání a placené studijní volno, které nesmí přesáhnout deset pracovních dnů nebo 80 hodin ročně.

## Názory učitelů na jejich pracovní rozvrh a další vzdělávání

Většina evropských zemí umožňuje učitelům působícím v nižším sekundárním vzdělávání čerpat placené studijní volno. Obrázek 3.6 ukazuje, že nejčastěji je k dispozici krátké studijní volno (kratší než týden). Údaje TALIS naznačují, že může existovat souvislost mezi délkou dostupného placeného studijního volna a podílem učitelů, kteří mají pocit, že další vzdělávání koliduje s jejich pracovním rozvrhem (viz obrázek 3.7).

**Obrázek 3.7: Podíl učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání, kteří „souhlasí“ nebo „rozhodně souhlasí“ s tím, že další vzdělávání koliduje s jejich pracovní dobou, a dostupnosti placeného studijního volna na 1–4 týdny ročně, 2018**



EU	HR	SK	LV	EE	AT	RO	NL	FR	BE nl	LT	NO	DK	CZ	FI
52,9	29,6	30,4	32,3	37,6	43,2	43,3	44,0	45,5	45,6	46,9	49,1	49,9	50,8	52,0
MT	BG	CY	BE fr	IT	TR	SE	SI	ES	IS	UK-ENG	PT		μ1	μ2
52,0	52,9	55,2	55,2	55,3	55,9	56,5	58,2	58,6	61,9	64,5	77,2		50,5	55,8

Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 3.4 v příloze II).

### Vysvětlivky

Obrázek vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 28: „Nakolik souhlasíte nebo nesouhlasíte s tím, že následující skutečnosti představují překážky pro vaši účast na dalším vzdělávání?“, možnost (d) „Další vzdělávání koliduje s mým pracovním rozvrhem“ (chybějící údaje vyloučeny). Odpovědi „souhlasím“ a „rozhodně souhlasím“ jsou sloučeny.

Intenzita barvy sloupce a použití tučného písma v tabulce označují statisticky významné rozdíly oproti hodnotě EU.

Údaje jsou seřazeny vzestupně.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

„1–4 týdny placeného studijního volna ročně“ podle předpisů nejvyšší úrovně, viz obrázek 3.6.

μ1=průměr pro země, které mají „k dispozici 1–4 týdny placeného studijního volna ročně“.

μ2=průměr pro země, které nemají „1–4 týdny placeného studijního volna ročně“.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Maďarsko:** Přestože se tato země šetření TALIS 2018 účastnila, uvedená otázka nebyla zahrnuta.

Šetření TALIS 2018 shromáždilo informace o tom, jaké problémy vnímají učitelé v nižším sekundárním vzdělávání jako překážky své účasti na dalším vzdělávání. V EU přibližně 52,9 % těchto učitelů „souhlasilo“ nebo „rozhodně souhlasilo“ s tím, že další vzdělávání koliduje s jejich pracovním rozvrhem. Podíl učitelů, kteří toto uvedli, se pohyboval od přibližně 29,6 % v Chorvatsku po 77,2 % v Portugalsku.

Dostupnost placeného studijního volna, jak je stanoveno v předpisech nejvyšší úrovně, umožňuje učitelům využít v jejich nabitém pracovním rozvrhu volno k dalšímu vzdělávání. Zdá se však, že samotná možnost placeného volna na týden či déle zmírňuje pocit, že pracovní rozvrh brání účasti na

dalším vzděláváním. V zemích, kde je k dispozici středně dlouhé placené volno, uvedlo 50,5 % (S.E. 0,43) učitelů, že toto vzdělávání koliduje s jejich pracovním rozvrhem. Tento podíl byl výrazně vyšší (55,8 %, S.E. 0,52) v zemích, které tuto možnost neposkytují<sup>(165)</sup>. Podobný, i když méně výrazný vztah byl zjištěn v zemích, které nabízejí dlouhé studijní volno. Naopak dostupnost krátkých období studijního volna (méně než týden) neměla žádnou souvislost s vnímáním pracovní doby jako překážky dalšího vzdělávání.

### 3.4. Plánování dalšího vzdělávání na úrovni školy

Školy hrají při plánování dalšího vzdělávání svých učitelů důležitou roli, aby tak vyvážily širokou škálu individuálních a organizačních vzdělávacích potřeb i priority strategie nejvyšší úrovně. Obrázek 3.8 ukazuje některé obecné požadavky, které nejvyšší orgány kladou na školy v souvislosti s plánováním dalšího vzdělávání jejich učitelů. Kombinuje dva typy informací. Obrázek zaprvé ukazuje, zda je pro školy povinné mít plán dalšího vzdělávání. Za druhé, ve vzdělávacích systémech, kde je tento plán povinný, uvádí, zda se vyžaduje jeho pravidelná aktualizace.

Z údajů vyplývá, že ve většině evropských vzdělávacích systémů je pro školy povinné vypracovat plán dalšího vzdělávání. Obvykle je součástí plánu rozvoje školy a musí být každoročně aktualizován. Mohou být specifikovány určité prvky, které musí školní plány dalšího vzdělávání obsahovat, např. plánované činnosti, výsledky, časový rámec nebo rozpočet.

**Chorvatský** zákon o primárním a sekundárním vzdělávání stanovuje, že roční pracovní program školy by měl obsahovat plán dalšího vzdělávání. Tento plán by měl být vypracován na základě potřeb školy a povinných oblastí profesního rozvoje učitelů, které každoročně definuje Rada učitelů. V plánu dalšího vzdělávání školy by měl být uveden druh a počet předpokládaných hodin dalšího vzdělávání pro každého učitele. Učitelé mají navíc nejméně jednou ročně předložit zprávu o svém profesním rozvoji.

V **Maďarsku** musí školní plány dalšího vzdělávání uvádět formální univerzitní kurzy a další aktivity, které mají být poskytovány, přidělený rozpočet a plán zastupování učitelů, kteří se dalšího vzdělávání účastní. Plán dalšího vzdělávání se každoročně aktualizuje v souladu s pětiletým programem. Všichni zaměstnanci školy musí být zapojeni do procesu přípravy a s plánem dalšího vzdělávání souhlasit.

V **Polsku** určuje ředitel školy pro každý školní rok potřeby dalšího vzdělávání učitelů, přičemž bere v úvahu: a) poznatky ze supervize; b) případně výsledky národních testů; c) úkoly související s realizací základního národního kurikula; d) požadavky na školy (na jejichž základě jsou činnosti škol přezkoumávány v rámci externího hodnocení); e) žádosti učitelů o financování dalšího vzdělávání.

**Islandská** příručka k národnímu kurikulu pro povinné vzdělávání vyžaduje, aby každá škola formulovala plán rozvoje školy s přihlednutím k vládní i obecní vzdělávací politice. Plány dalšího vzdělávání jednotlivých zaměstnanců nebo školy jako celku mají být v souladu s plánem rozvoje školy a podporovat jej.

V **Severní Makedonii** je plán dalšího vzdělávání začleněn do ročního pracovního programu, který je zase propojen se čtyřletým programem rozvoje školy. Kromě toho zákon o učitelích a odborných pracovnících v článku 28 upravuje, že každý učitel vypracovává svůj roční plán dalšího vzdělávání, který následně schvaluje ředitel a tým pro profesní rozvoj školy.

Ve Francouzskojazyčném společenství Belgie a v Albánii jsou školy povinny vypracovat plán dalšího vzdělávání jako samostatný dokument. Je však možné zdůraznit vazby na plán rozvoje školy.

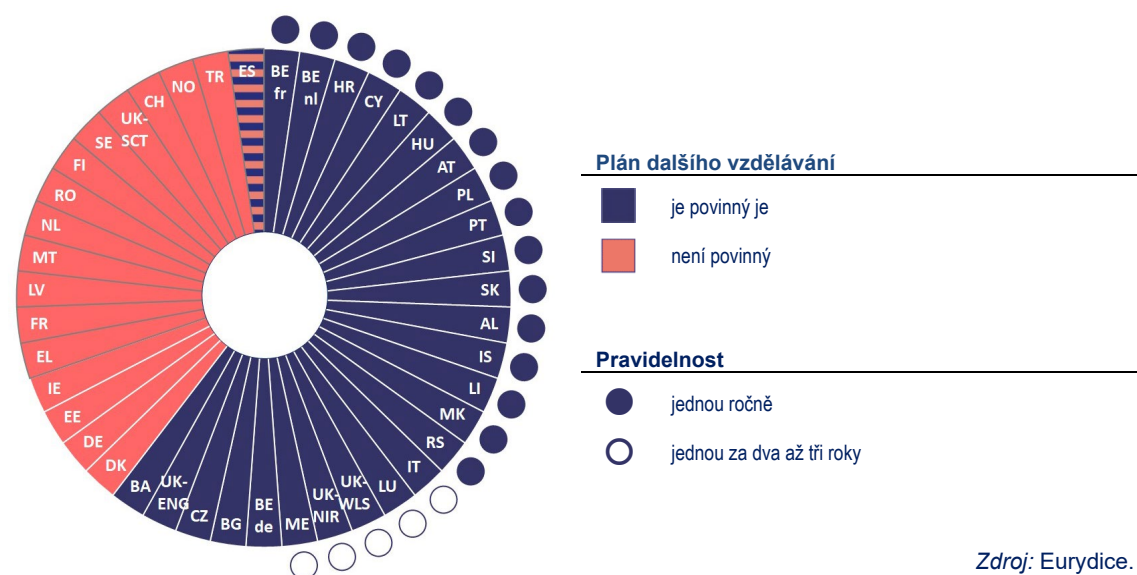
Ve **Francouzskojazyčném společenství Belgie** musí plány dalšího vzdělávání specifikovat cíle vzdělávacích aktivit a způsob jejich propojení se školním projektem.

---

<sup>(165)</sup> Rozdíl byl statisticky významný (5,2 procentního bodu, S.E. 0,73). Při zohlednění pouze zúčastněných zemí EU byl rozdíl o něco méně výrazný. V zemích, kde je k dispozici středně dlouhé placené volno, uvedlo 50,6 % (S.E. 0,43) učitelů, že další vzdělávání je v rozporu s jejich pracovním rozvrhem. Tento podíl byl výrazně vyšší (5,1 procentního bodu, S.E. 0,86) v zemích EU, které tuto možnost neposkytují.



**Obrázek 3.8: Požadavek orgánů nejvyšší úrovně, aby školy nižší sekundární úrovně měly plán dalšího vzdělávání, 2019/20**



### Vysvětlivka

Země jsou seřazeny na základě požadavku a poté podle pravidelnosti.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Španělsko:** Autonomní oblasti mají pravomoc vydávat předpisy týkající se plánů dalšího vzdělávání jednotlivých škol. Ve většině autonomních oblastí je to povinné, zatímco v jiných se to důrazně doporučuje.

V Itálii, v Lucembursku, ve Spojeném království (Walesu a Severním Irsku) a v Černé Hoře jsou školy povinny aktualizovat své plány dalšího vzdělávání každé dva nebo tři roky.

V **Itálii** musí tříletý plán kombinovat individuální potřeby škol a učitelů s národními prioritami týkajícími se rozvoje systémových dovedností (např. autonomie školy, hodnocení, inovativní výuka), dovedností pro 21. století (např. cizí jazyky, digitální dovednosti, učení se ve škole i na pracovišti) a dovedností pro inkluzivní vzdělávání<sup>(166)</sup>. Školy mohou plán aktualizovat častěji, pokud se objeví jiné potřeby<sup>(167)</sup>.

V **Lucembursku** by plány rozvoje škol měly obsahovat cíle v určitém počtu témat, které určí ministerstvo. Plán dalšího vzdělávání by měl mít s těmito cíli souvislost.

Ve **Spojeném království (Walesu a Severním Irsku)** je individuální rozvoj každého učitele plánován v rámci plánu rozvoje školy, který musí být každé tři roky revidován<sup>(168)</sup>.

V **Černé Hoře** musí školy na základě katalogu aktivit dalšího vzdělávání, který vydala Národní rada pro vzdělávání, vypracovat dvouletý plán dalšího vzdělávání, v němž uvedou cíle, činnosti potřebné k dosažení jednotlivých cílů, cílovou skupinu, časový rámec, odpovědnou osobu a ukazatele pro měření úspěchu.

V některých vzdělávacích systémech je plán dalšího vzdělávání povinný, ale obsah nebo pravidelnost je ponechána na rozhodnutí škol.

V **České republice** je plán dalšího vzdělávání pro školy povinným dokumentem, ale nejsou stanoveny žádné konkrétní požadavky. Spíše než pravidelnost plánování je požadováno, aby školy zahrnovaly informace o dalším vzdělávání do svých výročních zpráv o činnosti školy.

<sup>(166)</sup> Viz doporučení ministerstva k vypracování plánu rozvoje školy: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/nota+17832+del+16\\_10\\_2018+%281%29.pdf/763ea629-97a4-4d8e-8f01-72b0f899936b?version=1.0&t=1539775111356](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/nota+17832+del+16_10_2018+%281%29.pdf/763ea629-97a4-4d8e-8f01-72b0f899936b?version=1.0&t=1539775111356).

<sup>(167)</sup> [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AOODPIT.REGISTRO\\_UFFICIALE%28U%29.0001830.06-10-2017.pdf/bee7204e-9fa0-458a-8932-6cc799e30906?version=1.0&t=1507288405361](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AOODPIT.REGISTRO_UFFICIALE%28U%29.0001830.06-10-2017.pdf/bee7204e-9fa0-458a-8932-6cc799e30906?version=1.0&t=1507288405361)

<sup>(168)</sup> Viz Plány rozvoje školy – <https://gov.wales/school-development-plans> a nařízení o vzdělávání (Plány rozvoje školy) (Severní Irsko) 2010: <https://www.education-ni.gov.uk/publications/education-school-development-plans-regulations-northern-ireland-2010>.

Ve **Spojeném království (Anglii)** se očekává, že individuální profesní rozvoj učitelů bude součástí plánu na zlepšení vzdělávací nabídky a výsledků školy. Pravidelnost aktualizace plánu zlepšování je záležitostí školy (<sup>169</sup>).

V jedné třetině evropských vzdělávacích systémů (<sup>170</sup>) není vypracování plánu dalšího vzdělávání pro školy povinné. V některých z těchto zemí je plán dalšího vzdělávání povinný pro učitele, nikoli pro školy. V jiných se plánování dalšího vzdělávání provádí na místní nebo regionální úrovni.

V **Dánsku** je pro obce povinné vypracovat plán dalšího vzdělávání učitelů, který popisuje, jaké aktivity bude obec iniciovat, aby dosáhla národního cíle plného pokrytí kompetencí (všichni učitelé musí mít pedagogické kompetence v konkrétních předmětech, které vyučují).

Ve **Francii** je Národní plán vzdělávání (*Plan national de formation*) vypracováván na úrovni akademií (*académies*) – hlavních správních obvodů ministerstva školství – prostřednictvím Akademického plánu vzdělávání (*Plan académique de formation*) a učitelům je zpřístupňován prostřednictvím jejich škol.

Ve **Spojeném království (Skotsku)** školy plán dalšího vzdělávání mít nemusí. Místo toho jsou učitelé, kteří si chtějí udržet registraci u Všeobecné rady učitelů pro Skotsko (*General Teaching Council for Scotland*), povinni zapojit se do procesu profesního rozvoje (*Professional Update*), který zahrnuje vedení záznamů o aktivitách v oblasti dalšího vzdělávání a potvrzení o zapojení do nich každých pět let (<sup>171</sup>).

V **Norsku** je povinné mít plán dalšího vzdělávání na místní úrovni. Místní úřady spolupracují se svými školami a místními univerzitami/pedagogickými školami na vypracování místního plánu dalšího vzdělávání.

## Plánování na úrovni školy a účast učitelů na dalším vzdělávání

Údaje získané ze šetření TALIS 2018 naznačují, že plánování profesního rozvoje na úrovni školy přispívá k účasti učitelů na rozmanitějších aktivitách dalšího vzdělávání. Učitelé působící v nižším sekundárním vzdělávání ze zemí, kde je plán dalšího vzdělávání vyžadován, v průměru uvedli, že se během 12 měsíců před průzkumem zúčastnili 3,74 (S.E. 0,02) různých typů profesního vzdělávání. Naproti tomu v zemích, kde tento požadavek není, byl průměrný počet 3,62 (S.E. 0,03). Rozdíl mezi těmito dvěma odhady (0,12) byl statisticky významný (S.E. 0,04,  $p < 0,05$ ) (<sup>172</sup>). Pokud vezmeme v úvahu pouze země EU, je rozdíl mezi těmito dvěma skupinami vyšší (<sup>173</sup>).

Plánování dalšího vzdělávání učitelů však nepatří mezi nejčastější činnosti ředitelů škol poskytujících nižší sekundární vzdělávání. Údaje ukazují, že v EU mělo přibližně 56,2 % učitelů v nižším sekundárním vzdělávání ředitele, kteří během 12 měsíců před průzkumem „často“ nebo „velmi často“ pro svou školu zpracovávali plán dalšího vzdělávání (viz obrázek 3.9). Tento podíl je mnohem nižší než podíl těch, kteří „často“ nebo „velmi často“ přezkoumávali administrativní postupy a zprávy školy (71,2 %), přijímali opatření k zajištění toho, aby učitelé cítili odpovědnost za výsledky učení svých žáků (68,7 %), poskytovali informace rodičům (61,5 %) atd. (viz tabulka 3.5 v příloze II).

---

(<sup>169</sup>) Viz nařízení o vzdělávání (hodnocení učitelů ve školách) z roku 2012: <http://www.legislation.gov.uk/uk/si/2012/115/regulation/7/made> Velšská vláda (2014).

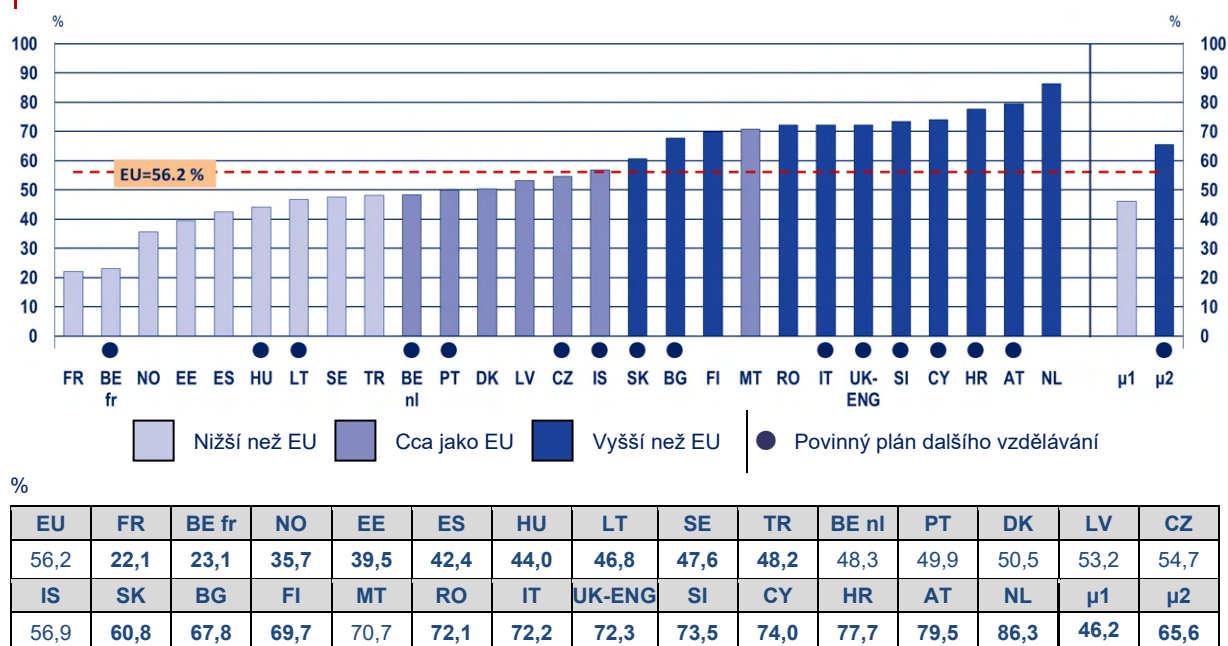
(<sup>170</sup>) Dánsko, Německo, Estonsko, Irsko, Řecko, některé autonomní oblasti Španělska, Francie, Lotyšsko, Malta, Nizozemsko, Rumunsko, Finsko, Švédsko, Spojené království (Skotsko), Švýcarsko, Norsko a Turecko.

(<sup>171</sup>) Pokyny naleznete na webových stránkách *General Teaching Council for Scotland* na adrese: <http://www.gtcs.org.uk/nmsruntime/saveasdialog.aspx?IID=7912&slD=10743>

(<sup>172</sup>) Podrobný popis statistických pojmů a metodiky použité v této zprávě viz příloha II.

(<sup>173</sup>) Učitelé v nižším sekundárním vzdělávání ze zemí, kde je plán dalšího vzdělávání vyžadován, v průměru uvedli, že se během 12 měsíců před průzkumem zúčastnili 3,73 (S.E. 0,02) různých typů profesního vzdělávání. Naproti tomu v zemích, kde tento požadavek není, byl průměrný počet 3,31 (S.E. 0,03). Rozdíl mezi těmito dvěma odhady (0,42) byl statisticky významný (S.E. 0,04,  $p < 0,05$ ).

**Obrázek 3.9: Podíl učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání, jejichž ředitelé „často“ nebo „velmi často“ pro svou školu zpracovávali plán dalšího vzdělávání během 12 měsíců před průzkumem, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 3.6 v příloze II).

### Vysvětlivky

Obrázek vychází z odpovědí ředitelů škol poskytujících nižší sekundární vzdělávání na otázku č. 22: „Uvedte, jak často jste se v této škole v posledních 12 měsících věnoval/a následujícím činnostem“, možnost (k) „Pracoval/a jsem na plánu profesního rozvoje této školy“ (chybějící údaje vyloučeny). Odpovědi „často“ a „velmi často“ jsou sloučeny. Údaje jsou váženy podle učitelů. Intenzita barvy sloupce a použití tučného písma v tabulce označují statisticky významné rozdíly oproti hodnotě EU.

Údaje jsou seřazeny vzestupně.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

„Povinný plán dalšího vzdělávání“ zobrazuje předpisy nejvyšší úrovně, viz obrázek 3.8.

μ1=průměr pro země, které nemají „povinný školní plán“. μ2=průměr pro země, které „povinný školní plán“ mají.

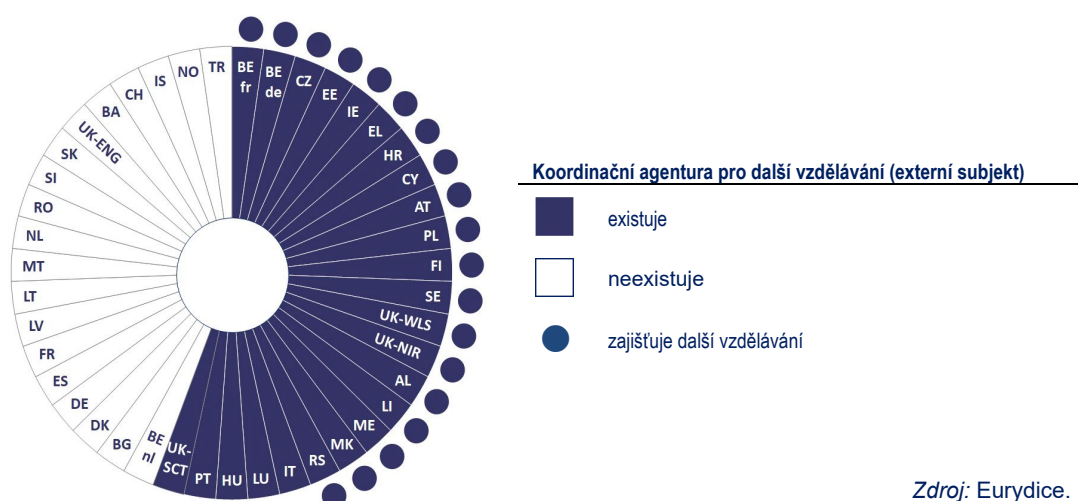
Údaje TALIS 2018 ukazují, že mezi evropskými zeměmi existují velké rozdíly. Podíl učitelů, jejichž ředitelé uvedli, že „často“ nebo „velmi často“ pracují na plánu dalšího vzdělávání, se pohybuje od 22,1 % ve Francii po 86,3 % v Nizozemsku. Zdá se, že předpisy nejvyšší úrovně, které vyžadují, aby školy měly plán dalšího vzdělávání, mají na tento podíl pozitivní dopad. V zemích, kde je plán dalšího vzdělávání pro školy povinný, se na přípravě plánů pro učitele podíleli ředitelé škol ve výrazně vyšší míře (65,6 %, S.E. 1,44) než v zemích, kde takový požadavek neexistuje (46,2 %, S.E. 1,31). Rozdíl 19,4 procentního bodu (S.E. 1,84) byl statisticky významný ( $p < 0,05$ ).

### 3.5. Koordinační orgány dalšího vzdělávání

Další vzdělávání učitelů může mít různé formy a může být poskytováno různými institucemi. Pro zajišťování koordinace aktivit v oblasti dalšího vzdělávání učitelů, zajišťování jejich kvality a poskytování podpory učitelům a školám zřídilo mnoho zemí orgán nebo agenturu mimo ministerstvo školství.

Pro účely této zprávy se orgánem/agenturou pro další vzdělávání rozumí organizace s právním statutem mimo nejvyšší orgán školské správy, která je jím však finančně podporována. Orgán/agentura pro další vzdělávání má v této oblasti odpovědnost za poskytování podpory učitelům působícím na nižší sekundární úrovni.

**Obrázek 3.10: Koordinační agentura pro další vzdělávání (externí subjekt), 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

### **Vysvětlivka**

Tento obrázek ukazuje, které země mají externí orgán (nikoliv v rámci nejvyššího orgánu školské správy), který poskytuje podporu učitelům působícím na nižší sekundární úrovni v oblasti dalšího vzdělávání. Země jsou seřazeny na základě existence agentury pro další vzdělávání učitelů a poté podle jeho realizace.

### **Poznámky k jednotlivým zemím**

**Island:** Nedávná legislativa zřizuje nový výbor (*Kennararáð*), jehož úkolem je mimo jiné podpora, koordinace a analýza dalšího vzdělávání učitelů působících v rámci povinného vzdělávání. Viz článek 7 zákona o vzdělávání, kvalifikaci a zaměstnávání učitelů a ředitelů škol poskytujících preprimární, povinné a vyšší sekundární vzdělávání ([zákon 95/2019, účinný od 1. 1. 2020](#)).

Jak ukazuje obrázek 3.10, více než polovina evropských zemí má zřízenou agenturu pro koordinaci dalšího vzdělávání učitelů působících na nižší sekundární úrovni. Tato odpovědnost může být hlavním posláním orgánu/agentury (např. na Kypru, v Portugalsku a v Srbsku). V jiných případech může být další vzdělávání součástí širšího poslání, které zahrnuje i další aspekty související se vzděláváním (např. v Estonsku, v Chorvatsku, ve Finsku a v Severní Makedonii). Subjekt, který se věnuje především učiteléské profesi a dalšímu vzdělávání učitelů, může zastřešovat tyto funkce:

V **Portugalsku** je za akreditaci školitelů, aktivity dalšího vzdělávání učitelů a za sledování procesu hodnocení systému dalšího vzdělávání učitelů odpovědná Vědecko-pedagogická rada pro další vzdělávání. Je rovněž odpovědná za akreditaci specializovaných vzdělávacích kurzů.

V **Srbsku** je akreditačním orgánem pro programy dalšího vzdělávání učitelů Institut pro zlepšování vzdělávání. Zveřejňuje katalog akreditovaných programů, shromažďuje informace o účasti a hodnocení programů a také organizuje některé programy dalšího vzdělávání ve svých prostorách.

Koordinační, a dokonce i implementační funkci dalšího vzdělávání může vykonávat agentura, která je odpovědná za širší soubor úkolů. Ty mohou zahrnovat tvorbu národního kurikula, řízení národního systému zkoušek a testování, zajišťování kvality, hodnocení učitelů, uznávání zahraničních kvalifikací, správu různých programů financování, výzkum v oblasti vzdělávání atd.

Kompetence a odpovědnosti agentur pro další vzdělávání v souvislosti se samotným profesním vzděláváním učitelů se v jednotlivých zemích rovněž značně liší. Lze však zdůraznit několik typických funkcí. Nejčastějším úkolem takovéto agentury je poskytovat informace o dalším vzdělávání. Koordinační orgán obvykle zveřejňuje seznamy dostupných (nebo akreditovaných) programů dalšího vzdělávání nebo spravuje digitální informační platformy s možností vyhledávání.

V **Maďarsku** zajišťuje vzdělávací úřad proces akreditace nových vzdělávacích programů, udržuje registr akreditovaných vzdělávacích programů, zveřejňuje vzdělávací programy nabízené poskytovateli a dohlíží na průběh vzdělávacích programů. Učitelům poskytuje informace o požadavcích na další vzdělávání.

*Education Scotland* je výkonná agentura **skotské** vlády, jejímž úkolem je podporovat kvalitu a zlepšování skotského vzdělávání. Podporuje odborníky v této oblasti, aby mohli změnit situaci ve třídě, ve škole i v širší komunitě, a to prostřednictvím přístupu k široké škále příležitostí k profesnímu vzdělávání a vedení. Online zdroj umožňuje učitelům zapojit se do vzdělávacích aktivit v prostředí jejich vlastního zabezpečeného účtu, vyhledávat vysoce kvalitní vzdělávací programy a získat přístup k materiálům, které podporují další vzdělávání a vedení.

V 19 vzdělávacích systémech organizuje a realizuje aktivity v oblasti dalšího vzdělávání samotná agentura <sup>(174)</sup>. Koordinační orgán pro další vzdělávání obvykle poskytuje metodickou podporu školám i učitelům. Většina agentur pro další vzdělávání organizuje vzdělávací aktivity jak ve školách, tak na jiných místech, obvykle ve vlastních prostorách.

V **Estonsku** Úřad pro vzdělávání a mládež vytváří systém dalšího vzdělávání pro učitele a ředitele škol, toto vzdělávání koordinuje a organizuje různé kurzy.

Další velmi častý soubor funkcí agentury odpovědné za další vzdělávání se týká řízení nabídky vzdělávání od různých poskytovatelů. Většina agentur odpovědných za další vzdělávání kontroluje jeho kvalitu u všech poskytovatelů, analyzuje poptávku po dalším vzdělávání a/nebo koordinuje jeho nabídku. V některých případech agentury řídí formální akreditační nebo certifikační procesy programů/kurzů dalšího vzdělávání.

Institut pro vzdělávání v **Lucembursku** navrhuje, zavádí a vyhodnocuje opatření pro adaptační období, alternativní cesty profesního vzdělávání (*certificat de formation pédagogique*) a další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Někdy agentura odpovědná za další vzdělávání působí jako koordinační orgán pro regionální/místní poskytovatele nebo jiné sítě organizací.

V **Belgii (Francouzskojazyčném společenství)** fungují školy v rámci sítí, které organizují další vzdělávání pro zapojené školy i učitele. Institut pro profesní vzdělávání je pověřen organizací dalšího vzdělávání pro všechny členy učitelského sboru bez ohledu na zřizovatele, pro něž pracují. Jako takový je odpovědný za zohledňování a uspokojování společných potřeb celého systému. Odpovídá za aktivity dalšího vzdělávání v sítích škol.

V **Rakousku** se univerzitní vysoké školy pro vzdělávání učitelů nacházejí ve všech devíti spolkových zemích. Takzvaná „Konference rektorů rakouských vysokých škol pro vzdělávání učitelů“ koordinuje přístupy těchto vysokých škol k základním otázkám vzdělávání učitelů (tj. přípravné i další vzdělávání a podpora rozvoje škol), výzkumu a výuky.

V **Řecku** je za tvorbu a rozvoj politiky dalšího vzdělávání a za akreditaci jeho poskytovatelů odpovědný Institut vzdělávací politiky (IEP). Na regionální úrovni jsou za organizaci a realizaci seminářů a programů pro učitele odpovědná Regionální centra pro plánování vzdělávání (PEKES), a to ve spolupráci s IEP, pokud se jedná o centrálně plánované programy, nebo vlastní plánování v případě problémů, které se objevují na úrovni škol v jejich regionu.

Mezi méně obvyklé funkce patří poskytování podpory školám při vytváření jejich plánů dalšího vzdělávání. Úkolem, který je mnohem méně často svěřován koordinačnímu orgánu, je přidělování grantů učitelům a školám. Jen málo externích agentur je pověřeno rozdělováním finančních prostředků na další vzdělávání.

V zemích, které nemají koordinační agenturu nebo externí orgán na nejvyšší úrovni, je koordinace dalšího vzdělávání obvykle úkolem nejvyšších orgánů školské správy (např. ministerstev nebo vládních úřadů). Tyto funkce mohou být také decentralizovány na regionální/místní subjekty nebo sítě škol. Pokud koordinace dalšího vzdělávání na národní úrovni neexistuje, jeho poskytovatelé sami analyzují poptávku a realizují nabídky dalšího vzdělávání a také poskytují informace učitelům a školám.

Některé země mají několik koordinačních orgánů dalšího vzdělávání nebo několik subjektů, které mají na starosti činnosti s dalším vzděláváním související. To je běžné zejména v decentralizovaných

<sup>(174)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné a Německojazyčné společenství), Česká republika, Estonsko, Irsko, Řecko, Chorvatsko, Kypr, Rakousko, Polsko, Finsko, Švédsko, Spojené království (Wales a Severní Irsko), Albánie, Lichtenštejnsko, Černá Hora, Severní Makedonie a Srbsko.



vzdělávacích systémech, např. v Německu nebo v Bosně a Hercegovině. Na obrázku 3.10 je znázorněno, že tyto země nemají jeden centrální koordinační orgán, protože se na těchto funkcích podílí více organizací.

V **Belgii (Vlámském společenství)** existuje více než jeden subjekt nabízející další vzdělávání, protože pro různé typy škol (např. veřejné školy, soukromé katolické školy, waldorfské školy atd.) jsou k dispozici různé služby pedagogického poradenství v rámci sítě<sup>(175)</sup>. Organizují vzdělávací aktivity, poskytují informace a pomáhají školám připravovat vlastní plány dalšího vzdělávání.

V **Německu** jsou za činnosti dalšího vzdělávání odpovědné *spolkové země*. Státem řízené další vzdělávání je organizováno ve spolkových zemích na centrální, regionální a místní úrovni. Všechny spolkové země zřídily státem řízené vzdělávací instituce pro další vzdělávání, které jsou z větší části podřízeny ministerstvům školství a kultury jako závislé zemské instituce.

V **Bosně a Hercegovině** jsou za další vzdělávání odpovědné pedagogické úřady kantonů a entit (*Pedagoški zavodi kantona i entiteta*).

V některých zemích může být koordinace dalšího vzdělávání rozdělena mezi externí agenturu a ministerstvo.

**Italské** ministerstvo školství zřizuje digitální informační platformu [S.O.F.I.A.](#), která nabízí komplexní katalog nabídky dalšího vzdělávání, jakož i hodnocení a certifikaci kurzů. Kvalitu profesního rozvoje a dalšího vzdělávání však na národní úrovni monitoruje Národní institut pro dokumentaci, inovace a výzkum ve vzdělávání (INDIRE).

### 3.6. Závěry

Společné evropské cíle v oblasti vzdělávání zdůrazňují, že pro poskytování kvalitní výuky i učení se učitelé musí zapojovat do dalšího vzdělávání. Téměř ve všech evropských zemích považují orgány nejvyšší úrovně další vzdělávání za profesní povinnost učitele nebo za jednu z jeho povinností ze zákona. Údaje z šetření TALIS 2018 proto ukazují, že vysoký podíl evropských učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání se do aktivit dalšího vzdělávání zapojuje. V EU se během 12 měsíců před průzkumem 92,5 % těchto učitelů zúčastnilo alespoň jednoho typu aktivity dalšího vzdělávání.

V závěrech Rady o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost se zdůrazňuje, že je důležité, aby se učitelé účastnili „různých modelů vzdělávání, včetně prezenční, virtuální a kombinované formy i učení na pracovišti“<sup>(176)</sup>. Tato kapitola se proto zaměřila na účast učitelů na rozmanitých aktivitách v oblasti dalšího vzdělávání.

Z údajů TALIS 2018 vyplývá, že se učitelé v EU během 12 měsíců před průzkumem v průměru zúčastnili tří až čtyř různých typů vzdělávacích aktivit. Před pandemií COVID-19 učitelé obvykle prezenčně absolvovali kurz/seminář, četli odbornou literaturu nebo se účastnili konferencí zaměřených na vzdělávání. Mezi jednotlivými zeměmi existují značné rozdíly. Učitelé v pobaltských zemích se zúčastnili v průměru pěti až šesti různých typů vzdělávání. Naproti tomu učitelé v Belgii (Francouzskojazyčném společenství) a ve Francii se zúčastnili dvou nebo tří různých typů vzdělávacích aktivit.

Z údajů vyplývá, že některé předpisy nejvyšší úrovně mohou mít vliv na účast učitelů na dalším vzdělávání. Učitelé se v zemích, které na další vzdělávání vyčleňují určitý čas, obvykle účastní rozmanitějších typů dalšího vzdělávání. V současné době více než polovina evropských zemí poskytuje každému učiteli určitý časový prostor na další vzdělávání, které je buď povinné, nebo je na ně nárok. V 18 vzdělávacích systémech je další vzdělávání povinné pro všechny učitele působící v nižším sekundárním vzdělávání<sup>(177)</sup>. Obvykle bývá povinných přibližně 18 hodin dalšího vzdělávání ročně.

---

<sup>(175)</sup> <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/contacteer-je-pedagogische-begeleidingsdienst>

<sup>(176)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, s. 11.

<sup>(177)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné společenství), Bulharsko, Kypr, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Rakousko, Portugalsko, Rumunsko, Slovinsko, Finsko, Spojené království (Skotsko), Albánie, Bosna a Hercegovina, Černá Hora, Severní Makedonie a Srbsko.

V osmi vzdělávacích systémech má každý učitel na určitý časový prostor na další vzdělávání nárok <sup>(178)</sup>. Nejčastější praxí je poskytnutí přibližně pěti pracovních dnů ročně.

Dalším způsobem, jak vyčlenit na další vzdělávání čas, je poskytnutí placeného studijního volna. To je zvláště důležité v případě vzdělávacích aktivit, jichž se učitel účastní z vlastní iniciativy a které se odehrávají mimo školu. Z údajů vyplývá, že většina evropských zemí nabízí učitelům možnost čerpat placené studijní volno. Nejčastěji se jedná o krátké volno (do jednoho týdne). Zdá se však, že údaje z šetření TALIS 2018 naznačují, že délka volna může být důležitá. Učitelé, kteří měli možnost vzít si placené studijní volno na dobu jednoho týdne či déle, uvádějí nižší míru nesouladu mezi dalším vzděláváním a svým pracovním rozvrhem. Jinak tomu bylo v případě, kdy byla doba studijního volna kratší.

Plánování dalšího vzdělávání na úrovni školy je nezbytné pro vyvážení individuálních a organizačních vzdělávacích potřeb a pro stanovení priorit. Ve většině evropských vzdělávacích systémů je povinností školy vypracovat plán dalšího vzdělávání (obvykle každoročně). Z údajů TALIS 2018 vyplývá, že učitelé se účastnili rozmanitějšího dalšího vzdělávání v těch zemích, kde mají školy povinnost vypracovat plán dalšího vzdělávání. Plánování dalšího vzdělávání však nepatří mezi nejčastější činnosti ředitelů škol poskytujících nižší sekundární vzdělávání. Z údajů vyplývá, že v EU přibližně 56,2 % učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání mělo ředitele, kteří během 12 měsíců před průzkumem „často“ nebo „velmi často“ pracovali na plánu dalšího vzdělávání své školy. Tento podíl byl výrazně vyšší (65,6 %) v zemích, kde školy tento plán mít musí.

Aktivity v oblasti dalšího vzdělávání mohou také vyžadovat koordinaci a plánování na nejvyšší úrovni. Mnoho evropských zemí má orgán nebo agenturu, která je odpovědná za poskytování podpory v oblasti dalšího vzdělávání učitelům působícím na nižší sekundární úrovni. Taková organizace obvykle poskytuje informace o dostupných (nebo akreditovaných) programech dalšího vzdělávání nebo spravuje digitální informační platformy s možností vyhledávání. Agentura odpovědná za další vzdělávání často sama organizuje a realizuje vzdělávací aktivity a poskytuje metodickou podporu.

---

<sup>(178)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné společenství), Česká republika, Chorvatsko, Itálie, Litva, Nizozemsko, Švédsko a Island.



## KAPITOLA 4: HODNOCENÍ UČITELŮ

---

Hodnocení učitelů nabízí možnosti, jak zlepšit jejich výkonnost i kvalitu vzdělávacích systémů. Závěry Rady o „evropských učitelích a školitelích pro budoucnost“ vyzdvihují hodnocení jako jeden ze způsobů, jak zvýšit kvalitu výuky prostřednictvím „podpory zlepšování práce učitelů, poskytováním konstruktivního hodnocení a zpětné vazby k jejich výkonu, stanovením kritérií pro jejich postup a oceněním těch, kteří dosáhli významných úspěchů“<sup>(179)</sup>.

Hodnocením učitelů se v této zprávě rozumí hodnocení jednotlivých učitelů s cílem posoudit jejich práci a výkon. Kromě posouzení výkonu ve třídě může být zahrnuto i hodnocení přínosu učitele v rámci širších cílů školy, ve které pracuje. Obvykle se hodnocení provádí odděleně od dalších procesů zajišťování kvality, například hodnocení školy, i když může probíhat i jako součást těchto postupů.

Individuální hodnocení učitelů může mít různé cíle a podobu. Může být prováděno z důvodu podpory zlepšování vyučovacích postupů, zajištění odpovědnosti učitele a dodržování standardů, případně z obou důvodů. Aktéři a metody hodnocení se v jednotlivých vzdělávacích systémech značně liší, stejně jako jejich dopady na učitele. V některých zemích existuje jediný proces hodnocení, zatímco jiné země vyvinuly procesů několik. Tato kapitola se zaměřuje na hodnocení učitelů již působících v praxi. Hodnocení začínajících učitelů prováděné na konci adaptačního období je analyzováno v kapitole 2. Procesy hodnocení prováděné jako forma disciplinárního opatření v případech závažných nedostatků nebo nevhodného chování nejsou v této kapitole analyzovány.

Tato kapitola je rozčleněna do čtyř oddílů. První oddíl poskytuje přehled o opatřeních na nejvyšší úrovni a zabývá se i četností hodnocení učitelů. Druhý oddíl analyzuje hlavní cíle hodnocení. Dále rozebírá některá hlediska formativního rozměru, jako jsou opatření k nápravě nedostatků, a také názory učitelů na užitečnost získané zpětné vazby. Třetí oddíl ukazuje, kdo je zodpovědný za hodnocení jednotlivých učitelů, a zdůrazňuje klíčovou roli ředitelů škol v tomto procesu. Poslední oddíl popisuje metody a nástroje používané při hodnocení. Všechny oddíly kombinují údaje sítě Eurydice a šetření TALIS. Hlavní zjištění jsou shrnuta na konci kapitoly.

### 4.1. Rozsah a četnost hodnocení učitelů

Tento oddíl se zabývá způsobem, jakým orgány veřejné správy regulují hodnocení učitelů, včetně toho, zda musí být prováděno pravidelně, nebo zda probíhá za zvláštních okolností, například na žádost učitele nebo z podnětu hodnotitele. Dále jsou zde uvedeny výsledky šetření TALIS 2018 týkající se četnosti hodnocení učitelů, jak je uvádějí ředitelé škol.

Ve třech čtvrtinách evropských vzdělávacích systémů je hodnocení učitelů regulováno rámcem stanoveným nejvyššími orgány. Ve zbývajících vzdělávacích systémech neexistují žádné předpisy na nejvyšší úrovni týkající se hodnocení jednotlivých učitelů. Školy nebo místní orgány mají v této záležitosti plnou autonomii. Ve dvou zemích existují v oblasti hodnocení učitelů regionální rozdíly. V Německu jsou nejvyššími orgány, které upravují hodnocení učitelů, *spolkové země (Länder)*. Ve Španělsku ministerstvo školství vydává předpisy centrální úrovně o inspekci, které jsou velmi široce pojeté a vztahují se k úloze inspektorů při hodnocení učitelů. Za vydávání konkrétnějších předpisů jsou pak odpovědná jednotlivá autonomní společenství. V polovině vzdělávacích systémů určují četnost hodnocení učitelů nejvyšší orgány. Doba mezi jednotlivými hodnoceními se pohybuje od jednoho roku do šesti let. V Estonsku, v Rumunsku, ve Slovinsku, na Slovensku, ve Švédsku, ve Spojeném království (Anglii, Walesu a Severním Irsku), v Albánii, ve Švýcarsku a v Lichtenštejnsku se hodnocení provádí každý rok. Na opačném konci škály stojí učitelé působící v nižším sekundárním vzdělávání v Srbsku,

---

<sup>(179)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, s. 14.

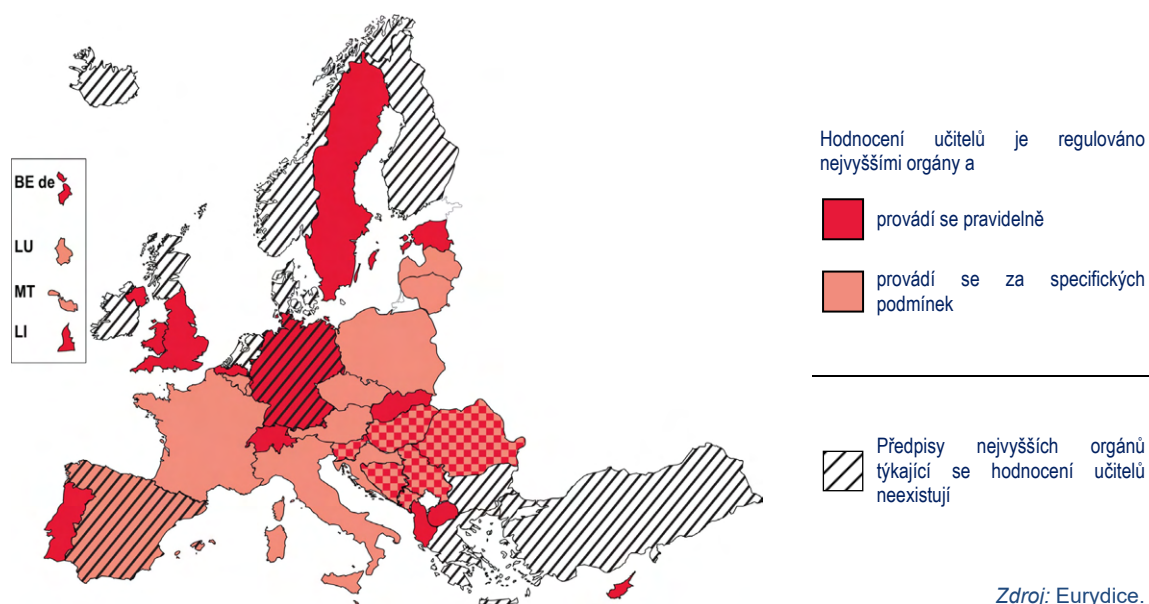
kteří jsou hodnoceni každých šest let. Na Kypru začíná pravidelné hodnocení až po desátém roce pracovního poměru a poté se koná každý druhý rok. V Belgii (Německojazyčném společenství), v Lichtenštejnsku a v Severní Makedonii je frekvence hodnocení různá a závislá na více faktorech.

V **Belgii (Německojazyčném společenství)** jsou učitelé se smlouvou na dobu určitou hodnoceni buď jednou ročně, nebo jednou za dva roky. Učitelé se smlouvou na dobu neurčitou jsou hodnoceni buď každé tři roky, nebo na základě žádosti, v závislosti na jejich postavení.

V **Lichtenštejnsku** se hodnocení učitelů, které má pomoci zlepšit jejich výkon, provádí každoročně, zatímco hodnocení spojené s platovým oceněním se provádí pouze jednou za pět let.

V **Severní Makedonii** jsou učitelé každoročně hodnoceni ředitelem školy a zástupcem nejvyššího orgánu. Inspektoři navíc hodnotí práci učitelů v rámci celoškolského hodnocení každé tři roky.

**Obrázek 4.1: Existence a četnost hodnocení učitelů v nižším sekundárním vzdělávání podle předpisů nejvyšších orgánů, 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

#### Minimální frekvence pravidelného individuálního hodnocení učitelů (v počtu let)

BE de	BE nl	DE	EE	CY	HU	PT	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	AL	BA	CH	LI	ME	MK	RS
1-3	4	:	1	10	5	4	1	1	1	1	1	1	1	1	2-4	1-4	1-5	4	1-3	6

Zdroj: Eurydice.

#### Vysvětlivka

Na obrázku jsou uvedeny pouze běžné postupy hodnocení. Procesy hodnocení prováděné formou disciplinárního řízení v případech závažného nedostatečného výkonu nebo nevhodného chování nejsou začleněny. Hodnocení učitelů prováděné za zvláštních okolností se týká učitelů hodnocených na jejich vlastní žádost, z podnětu hodnotitele nebo v určitých bodech jejich kariéry.

#### Poznámky k jednotlivým zemím

**Belgie (BE de):** Frekvence se liší podle typu smlouvy.

**Německo:** Menšina *spolkových zemí* vydala nařízení o hodnocení učitelů a zavedla ho jako pravidelnou činnost.

**Řecko:** Nový zákon přijatý v roce 2020 (zákon č. 4692/2020) zavádí rámec pro hodnocení učitelů v „modelových“ a „experimentálních“ školách. Očekává se, že tento systém bude zaváděn od roku 2020/21.

**Španělsko:** Informace jsou k dispozici pouze pro osm autonomních společenství. Čtyři z nich vydala nařízení o hodnocení učitelů (Kastilie-La Mancha, La Rioja, Asturie a Aragonie) a hodnocení probíhá za specifických podmínek. Další čtyři autonomní společenství (Ceuta, Extremadura, Illes Balears a Comunidad de Madrid) nevydala žádné předpisy o hodnocení učitelů.

**Kypr:** Pravidelné hodnocení začíná až po desátém roce pracovního poměru učitelů působících v nižším sekundárním vzdělávání.

**Bosna a Hercegovina:** V závislosti na kantonu nebo entitě se inspekce učitelů koná jednou za dva až čtyři roky.

**Švýcarsko:** Ve většině kantonů je hodnocení učitelů vyžadováno. Četnost se v jednotlivých kantonech pohybuje mezi jedním a čtyřmi roky.



V zemích, kde hodnocení probíhá v pravidelných intervalech, se může z iniciativy učitele nebo hodnotitele uskutečnit odlišný proces hodnocení. Tak je tomu v několika východních a balkánských zemích. V Maďarsku, ve Slovinsku, v Bosně a Hercegovině a v Srbsku je cílem těchto odlišných hodnotících procesů informovat o rozhodnutích o pracovním postupu, zatímco v Rumunsku mají za cíl určit, kterým učitelům bude zvýšen plat. Naproti tomu v Černé Hoře je cílem pomoci učitelům zlepšit jejich pedagogický výkon.

V **Maďarsku** mohou učitelé požádat o hodnocení za účelem postupu po určitém počtu let, které se v závislosti na kariérním stupni pohybují od 6 do 14 let. Kromě toho jsou učitelé hodnoceni v rámci interního a externího hodnocení školy, které se konají nejméně jednou za pět let.

Ve **Slovinsku** musí ředitel školy sledovat práci a kariéru učitelů a nejméně jednou ročně s každým z nich provést pohovor. Hodnocení za účelem postupu se navíc provádí z podnětu ředitele školy po dohodě s hodnoceným učitelem nebo z vlastní iniciativy učitele. A konečně od července 2020, po jedenáctileté přestávce v důsledku úsporných opatření přijatých po finanční krizi, se může opět provádět z podnětu hodnotitele, obvykle ředitele školy, hodnocení učitelů v rámci systémů odměn spojených s mimořádnými výsledky.

V **Srbsku** je frekvence hodnocení pro zlepšení výkonu v rámci externího a interního hodnocení školy pevně stanovena, zatímco hodnocení za účelem postupu je prováděno na žádost učitelů. Hodnocení učitelů v rámci pedagogické supervize se navíc provádí podle ročního plánu práce pedagogické supervize, který sestavuje ministerstvo.

Ve 12 vzdělávacích systémech není na nejvyšší úrovni stanovena frekvence hodnocení učitelů. Místo toho se tento proces provádí za určitých okolností, které se v jednotlivých zemích liší. V Lucembursku jsou učitelé hodnoceni pouze dvakrát s cílem pomoci jim zlepšit výkon, a to ve 12. a 20. roce jejich služby. Ve Francii a na Maltě probíhá hodnocení učitelů po určitém počtu odpracovaných let, který se liší podle toho, jak učitelé postupují v rámci platové tabulky.

Ve **Francii** je hodnocení založeno na čtyřech profesních pohovorech v průběhu profesního života učitele. Kariérní pohovory se konají, když učitelé dosáhnou určitého stupně v platové tabulce. V průměru se konají každých sedm let.

Na **Maltě** jsou učitelé před přechodem z jednoho platového stupně do druhého hodnoceni buď ředitelem školy, nebo odborníky na daný předmět. Noví učitelé jsou zařazeni do 9. platového stupně a po osmi letech služby přejdou do 8. platového stupně a po dalších osmi odpracovaných letech do 7. platového stupně.

Hodnocení učitelů, prováděné za určitých okolností, může být iniciováno různými stranami. Ve Španělsku (Asturii a La Rioja), v Chorvatsku, Itálii, Lotyšsku, Litvě a Polsku se hodnocení učitelů provádí na žádost učitele. V těchto případech slouží jako podklad pro rozhodnutí o postupu učitele do vyššího kariérního stupně nebo pro udělení finanční odměny.

V **Itálii** jsou učitelé hodnoceni, když žádají o odměnu v rámci určitého plánu, který může být každoročně stanoven ředitelem školy.

V Litvě a Polsku může navíc ředitel školy převzít iniciativu k hodnocení učitelů, aby jim pomohl zlepšit jejich výkon. V Chorvatsku může být hodnocení učitelů zaměřené na zlepšení jejich výkonu rovněž iniciováno hodnotitelem (obvykle ředitelem školy), ale může být provedeno i na žádost učitele nebo rodičů.

A konečně v Belgii (Francouzskojazyčném společenství), v České republice a v Rakousku rozhoduje o tom, kdy hodnotit učitele, buď ředitel školy, nebo inspektor.

Za zmínku stojí, že předpisy týkající se četnosti hodnocení učitelů se v posledních letech v některých zemích změnilo. V Lotyšsku muselo být hodnocení učitelů prováděno každých pět let až do roku 2017, kdy se předpisy změnilo a poskytly školám v této věci autonomii. V Polsku již není od roku 2019 pravidelné hodnocení výkonu povinné.

V deseti evropských vzdělávacích systémech neexistují žádné předpisy nejvyšší úrovně týkající se individuálního hodnocení učitelů<sup>(180)</sup>. Zda a jak jsou učitelé hodnoceni, spadá do místní autonomie. Proces hodnocení učitelů se nicméně může řídit obecnějšími předpisy.

V **Dánsku** zákon o *Folkeskole* svěřuje odpovědnost za administrativní a pedagogické řízení školy, včetně profesního rozvoje učitelů, řediteli školy. Kromě toho se na základě kolektivní smlouvy učitelů<sup>(181)</sup> očekává, že ředitel a jednotliví učitelé povedou dialog k přípravě individuálního vzdělávacího plánu, který se bude zabývat potřebami učitele z hlediska jeho kompetencí a kvalifikace pro plnění úkolů.

Ve **finských** obecních kolektivních smlouvách pro odvětví vzdělávání na roky 2018<sup>(182)</sup> a 2020<sup>(183)</sup> se uvádí, že rozhodnutí o zvýšení platu zaměstnanců by mělo obecně vycházet z hodnocení jejich výkonů. Kritéria a postupy pro takové hodnocení jsou definovány na místní úrovni. Hodnocení výkonu může být posuzováno každoročně, například během diskuze s dotyčným učitelem o jeho rozvoji.

Přestože v **Norsku** není dialog se zaměstnanci výslovně zakotven v právních předpisech, podle pokynů stanovených zákonem o pracovním prostředí<sup>(184)</sup> je zaměstnavatel povinen poskytnout jednotlivým zaměstnancům možnost podílet se na procesech a rozhodnutích týkajících se jejich vlastního pracoviště. Dialog se zaměstnanci je obvykle formálním dialogem mezi učitelem a ředitelem školy, během kterého učitelé dostávají zpětnou vazbu ke své práci.

V **Turecku** mohou inspektoři hodnotit kompetence a práci jednotlivých učitelů a poskytovat jim zpětnou vazbu v rámci hodnocení školy. Tato činnost však není nijak upravena a je ponechána na iniciativě školních inspektorů.

Na **Islandu** vyžaduje nový legislativní Zákon o vzdělávání, kvalifikaci a zaměstnávání učitelů a ředitelů škol (zákon č. 95/2019)<sup>(185)</sup> vytvoření pravidel pro systém hodnocení učitelů. Tento probíhající úkol je svěřen nové Radě učitelů zřízené výše uvedeným zákonem.

Šetření TALIS 2018 poskytuje některé informace o tom, jak se hodnocení ve školách provádí. Ředitelé byli dotazováni, jak často jsou jejich učitelé hodnoceni pěti různými typy hodnotitelů, včetně jich samotných. Dalšími zmiňovanými hodnotiteli byli další členové vedení školy, určení mentoři, učitelé (kteří nejsou součástí vedení školy) a externí osoby nebo orgány. Obrázek 4.2 ukazuje četnost uváděnou ředitelem školy.

Údaje ukazují, že hodnocení učitelů je v evropských zemích běžnou praxí. V EU pracuje 64,5 % učitelů ve školách, kde formální hodnocení provádí nejméně jednou ročně alespoň jeden hodnotitel. V Evropě však existují určité geografické rozdíly. Hodnocení učitelů se nejčastěji provádí ve třech pobaltských a v několika východoevropských zemích (Česká republika, Bulharsko, Rumunsko, Slovinsko a Slovensko) a také ve Spojeném království (Anglii), ve Švédsku a v Turecku, kde přibližně 90 % a více učitelů pracuje ve školách, kde jsou hodnoceni alespoň jednou ročně. Naopak v západní a jižní části Evropy a ve Finsku pracují učitelé ve školách, kde jsou hodnoceni méně často. Například v Belgii (Vlámském společenství), v Itálii, ve Španělsku, ve Francii, na Kypru, v Rakousku, v Nizozemsku, v Portugalsku a ve Finsku je podíl učitelů pracujících ve školách, kde probíhá hodnocení alespoň každý rok, pod úrovní EU.

V **Itálii** se hodnocení učitelů začalo regulovat několik let před provedením šetření. V roce 2015 byl totiž pro všechny učitele se smlouvou na dobu neurčitou zaveden systém finančních odměn na základě výsledků jejich hodnocení<sup>(186)</sup>. Zavedení této politiky se mezi šetřeními TALIS 2013 a TALIS 2018 jasně projevilo v podstatném poklesu (-33,7 procentního bodu) v podílu učitelů pracujících ve

<sup>(180)</sup> Bulharsko, Dánsko, Irsko, Řecko, Nizozemsko, Finsko, Spojené království (Skotsko), Island, Norsko a Turecko.

<sup>(181)</sup> Místní samospráva Dánska (Kommunernes Landsforening) a Konfederace učitelských odborů (Lærernes Centralorganisation), 50.01 O.18 17/2019 Protokol 6 - *Plány dalšího vzdělávání v kolektivní smlouvě pro učitele a další osoby v primárních a nižších sekundárních školách a pro speciální vzdělávání dospělých (Overenskomst for lærere m.fl. i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne)*, cit. 15. října 2019].

<sup>(182)</sup> Zaměstnavatelé z řad obcí (KT Kuntatyöntajat, KT Kommunarbetsgivarna), 2018. Obecní kolektivní smlouva pro sektor školství 2018-2019 (Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2018–2019, Det kommunala tjänste- och arbetskollektivavtalet för undervisningspersonal 2018–2019), [cit. 18. listopadu 2020].

<sup>(183)</sup> Zaměstnavatelé z řad obcí (KT Kuntatyöntajat, KT Kommunarbetsgivarna), 2020, *Obecní kolektivní smlouva pro oblast vzdělávání 2020–2021 (Kunnallinen opetushenkilöstön virka – ja työehtosopimus 2020–2021, Det kommunala tjänste – och arbetskollektivavtalet för undervisningspersonal 2020–2021)*, [cit. 18. listopadu 2020].

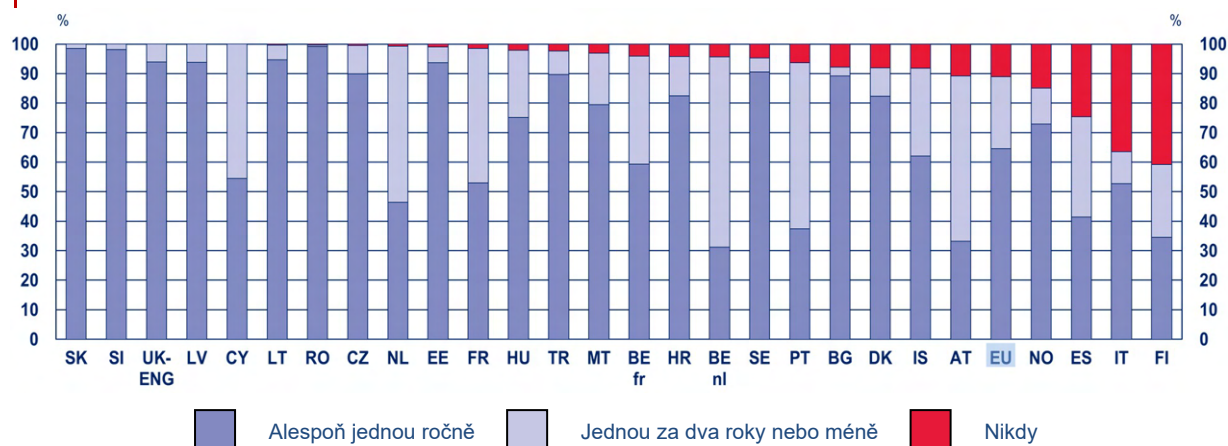
<sup>(184)</sup> Kapitola 4, §4–2. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62/KAPITTEL\\_5#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5)

<sup>(185)</sup> <https://www.althingi.is/altext/stjt/2019.095.html>.

<sup>(186)</sup> Zákon o reformě vzdělávání „Buona Scuola“, paragraf 1 odst. 126 zákona č. 107 ze dne 13. července 2015.

školách, kde nejsou nikdy hodnoceni (OECD 2020, tabulka II.3.33). Od zavedení nového zákona o rozpočtu z prosince 2019 se však školy mohou lišit v tom, zda část finančních prostředků určených na zlepšování vzdělávací nabídky převedou do systému finančních odměn založeného na hodnocení učitelů <sup>(187)</sup>.

**Obrázek 4.2: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání působících ve školách, kde ředitelé uvádějí četnost jejich hodnocení, 2018**



	SK	SI	UK-ENG	LV	CY	LT	RO	CZ	NL	EE	FR	HU	TR	MT
Alespoň jednou ročně	98,5	98,1	93,9	93,7	54,4	94,6	99,1	89,9	46,4	93,7	53,0	75,1	89,7	79,5
Jednou za 2 roky nebo méně	1,5	1,9	6,1	6,3	45,6	5,0	0,5	9,6	52,9	5,3	45,5	22,8	8,0	17,3
Nikdy						0,3	0,4	0,5	0,7	1,0	1,5	2,1	2,4	3,2
	BE fr	HR	BE nl	SE	PT	BG	DK	IS	AT	EU	NO	ES	IT	FI
Alespoň jednou ročně	59,3	82,5	31,2	90,6	37,4	89,2	82,3	62,0	33,2	64,5	72,9	41,4	52,8	34,6
Jednou za 2 roky nebo méně	36,6	13,3	64,5	4,7	56,2	2,9	9,6	29,8	56,0	24,4	12,2	34,1	10,8	24,6
Nikdy	4,1	4,2	4,3	4,7	6,4	7,9	8,1	8,2		11,1	14,9	24,6	36,4	40,8

Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 4.1 v příloze II).

### Vysvětlivka

Obrázek vychází z odpovědí ředitelů na otázku č. 23 „Jak často je v průměru každý učitel v této škole formálně hodnocen následujícími osobami?“ Odpovědi „méně než jednou za dva roky“ a „jednou za dva roky“ jsou sloučeny. Odpovědi „jednou ročně“ a „dvakrát nebo vícekrát ročně“ jsou sloučeny.

Délka sloupců udává podíl učitelů pracujících ve školách, kde ředitel uvádí příslušnou kategorii četnosti. Použitá hodnota znamená nejvyšší četnost, kterou ředitelé uvedli napříč dílčími otázkami a–e.

Údaje jsou seřazeny vzestupně od kategorie četnosti „nikdy“. U prvních pěti zemí jsou údaje seřazeny vzestupně podle kategorie četnosti „jednou za dva roky nebo méně“.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se v roce 2018 zúčastnily šetření TALIS. Zahrnuje také UK-ENG.

V zemích, kde není hodnocení učitelů upraveno na národní úrovni, lze pozorovat různé situace (viz obrázek 4.1). V Bulharsku, Dánsku, Norsku a Turecku pracuje vyšší podíl učitelů, než je úroveň EU, ve školách, kde jsou hodnoceni alespoň jednou ročně. Zejména v Bulharsku a Turecku pracuje přibližně 90 % učitelů ve školách, kde jsou hodnoceni alespoň jednou ročně. Naopak ve Španělsku a Finsku je podíl učitelů pracujících ve školách, kde nejsou hodnoceni nikdy, alespoň o 10 procentních bodů vyšší, než je úroveň EU (24,6 %, resp. 40,8 %).

Ve Španělsku mají autonomní oblasti pravomoc vydávat předpisy o hodnocení učitelů na regionální úrovni, ale ne všechny oblasti tak učinily (viz obrázek 4.1).

Ve Finsku není systém zajišťování kvality založen na formálním hodnocení jednotlivých učitelů. Rozhovory o rozvoji mezi učiteli a řediteli škol mohou obsahovat hodnotící prvky, ale velmi často se zaměřují na nadcházející školní rok a na potřeby a plány učitelů

<sup>(187)</sup> Zákon o rozpočtu na rok 2020, paragraf 1, odst. 249.

v oblasti dalšího vzdělávání. Od učitelů se očekává, že budou připraveni reflektovat svou práci a její kvalitu a že budou průběžně udržovat své profesní dovednosti.

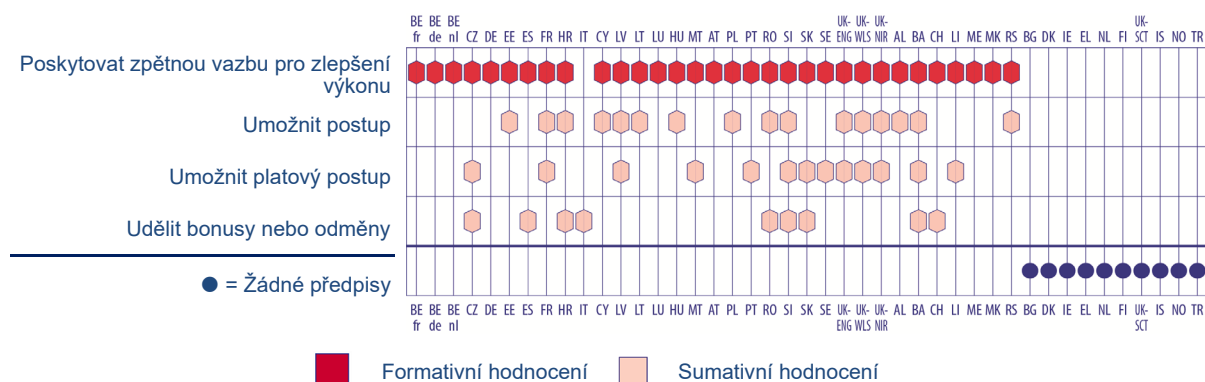
## 4.2. Cíle a důsledky hodnocení učitelů

Stejně jako u každého jiného druhu hodnocení lze i u hodnocení učitelů identifikovat dva hlavní cíle. Na jedné straně může mít hodnocení formativní charakter, neboť poskytuje učitelům podněty, které jim pomáhají identifikovat způsoby, jak řešit své slabé stránky a zlepšit učitelské dovednosti. Na druhou stranu může mít hodnocení učitelů i sumativní účel, kdy se zabývá minulými výkony s cílem zjistit, zda jsou plněny požadované standardy nebo dodržovány doporučené postupy.

Hlavní cíle hodnocení učitelů, uvedené na obrázku 4.3, se mohou týkat jak formativní, tak i sumativní povahy hodnocení učitelů. Formativní rozměr hodnocení učitelů se projevuje, pokud je cílem procesu poskytnout zpětnou vazbu v oblastech vyžadujících zlepšení, zatímco hodnocení učitelů má sumativní rozměr, pokud je jeho cílem informovat o rozhodnutích o postupu na vyšší kariérní stupeň, platovém postupu nebo jiných finančních odměnách.

Tato část analyzuje, zda je hodnocení určeno pouze k tomu, aby učitelům poskytlo zpětnou vazbu o jejich výkonu, nebo zda má i jiné účely, například posouzení připravenosti pro postup. Poté se zaměřuje na hodnocení pro formativní účely, přičemž se zabývá názory učitelů na užitečnost zpětné vazby, kterou ve škole dostávají, a také na četnost diskusí o tom, jak po hodnocení učitele odstranit nedostatky, jak uvedli ředitelé škol.

**Obrázek 4.3: Hlavní cíle hodnocení učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivka

Obrázek ukazuje pouze běžné hodnotící postupy. Hodnotící postupy prováděné jako forma disciplinárního opatření v případech závažného nedostatečného výkonu nebo pochybení jsou mimo rozsah studie.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Německo:** Informace se týká menšiny *spolkových zemí*, které vydaly předpisy o hodnocení učitelů (viz oddíl 4.1).

**Španělsko:** Obrázek 4.3 ukazuje situaci ve čtyřech autonomních společenstvích. V Asturii a La Rioja je cílem hodnocení učitelů informovat o rozhodnutích o finančních odměnách. V Aragonii a Kastilii-La Mancha je cílem poskytnout učitelům zpětnou vazbu, která jim pomůže zlepšit jejich výkon.

Jak ukazuje obrázek 4.3, nejčastějším důvodem hodnocení je poskytnout učitelům zpětnou vazbu o jejich práci, aby ji mohli zlepšit. S výjimkou Itálie všechny země, které mají právní předpisy, uvádějí, že poskytování zpětné vazby o výkonu patří mezi cíle jejich systému hodnocení učitelů. V několika vzdělávacích systémech (Belgie, některé *spolkové země* v Německu, Španělsko (Kastilie-La Mancha a Aragón), Lucembursko, Rakousko, Černá Hora a Severní Makedonie /do roku 2022/) je podpora zlepšování jediným hlavním cílem hodnocení učitelů. V Belgii (Francouzskojazyčném společenství) od

roku 2019 a v Rakousku se však výsledky hodnocení učitelů, i když nejsou přímo spojeny s finančními odměnami, zohledňují při rozhodování o přidělení nových povinností učitelům.

V **Belgii (Francouzskojazyčném společenství)** se v rámci reformy Pakt pro excelenci ve výuce (*Pacte pour un enseignement d'excellence*) nyní při přidělování dalších povinností učitelům zohledňují výsledky jejich hodnocení. Od 1. září 2019 jsou učitelé s 15 lety praxe a bez nepříznivého hodnocení klasifikováni jako „zkušení učitelé“, kterým mohou být v rámci celé školy svěřovány zvláštní úkoly, jako je pedagogická koordinace či oblast vztahů s rodiči, nebo se na ně mohou obracet začínající učitelé. Tyto funkce mohou být doprovázeny mírným snížením počtu vyučovacích hodin.

V **Rakousku** ředitel školy zohledňuje výsledky hodnocení učitelů při rozhodování o přidělení nových funkcí, jako je například koordinátor předmětů, manažer přechodu mezi primární a nižší sekundární školou nebo zástupce ředitele školy.

V jiných zemích, kde předpisy existují, jsou učitelé hodnoceni z různých důvodů. Jak již bylo uvedeno, nejčastěji se vedle formativního hodnocení, jehož cílem je poskytnout zpětnou vazbu (viz obrázek 4.3), uplatňují formy sumativního hodnocení, jehož cílem je posoudit, zda by měl být výkon učitele a/nebo jeho kompetence oceněny pracovním či platovým postupem, prémie nebo jinými odměnami.

Výsledky hodnocení učitelů se v 16 vzdělávacích systémech používají jako součást procesu vedoucí k jejich postupu. Ve 14 z nich je to podmínkou (viz obrázek 1.13). Ve zbývajících dvou zemích (Estonsko a Albánie) mají ředitelé škol možnost využívat hodnocení učitelů jako součást kritérií pro rozhodování o jejich kariérním postupu.

Hodnocení učitelů se používá k rozhodování o platech ve 13 vzdělávacích systémech. Ve Francii, na Maltě, v Portugalsku, ve Spojeném království (Anglii, Walesu a Severním Irsku) a v Lichtenštejnsku se výsledky hodnocení učitelů zohledňují při rozhodování o posunu učitelů v rámci platové tabulky (viz oddíl 1.3.2). Ve Švédsku je v kolektivních smlouvách stanoveno, že na zvyšování platu má vliv pravidelný individuální „rozhovor o rozvoji“ mezi ředitelem školy a učitelem. V České republice, v Lotyšsku, na Slovensku, ve Slovinsku a v Bosně a Hercegovině může proces hodnocení učitelů vést ke zvýšení platu podle uvážení ředitele školy.

Hodnocení učitelů je zohledňováno při udělování prémie nebo jiných finančních odměn ve vzdělávacích systémech devíti zemí, jimiž jsou Česká republika, Španělsko (La Rioja a Asturias), Chorvatsko, Itálie, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko (od července 2020, viz oddíl 4.1), Švýcarsko a Bosna a Hercegovina.

### Četnost diskusí k projednávání nápravy a dopad zpětné vazby na učitele

V závěrech Rady o „evropských učitelích a školitelích pro budoucnost“<sup>(188)</sup> je poskytování zpětné vazby učitelům označeno za klíčový prvek podpory zlepšování práce učitelů. Kromě toho poslední zpráva Pracovní skupiny pro školy ET 2020, kterou zřídila Evropská komise, zdůrazňuje, že dobře navržený proces hodnocení učitelů „by měl zahrnovat pozitivní zpětnou vazbu a prostřednictvím povzbuzování a praktické podpory zlepšovat výkon učitelů“ (Evropská komise 2020, s. 52).

Z údajů Eurydice vyplývá, že s výjimkou Itálie považují všechny země s opatřeními na nejvyšší úrovni, které se týkají hodnocení učitelů, za jeden z cílů poskytování zpětné vazby ke zlepšování jejich výkonu (viz obrázek 4.3). Výzkumy však naznačují, že kromě samotného poskytování zpětné vazby hraje důležitou roli i její kvalita, která určuje, zda ji učitelé mohou využít ke zlepšení své práce (Ford T.G & Hewitt K.K., 2020). Pro objasnění druhu zpětné vazby poskytované učitelům nižšího sekundárního vzdělávání jsou využívány dva soubory dat TALIS 2018.

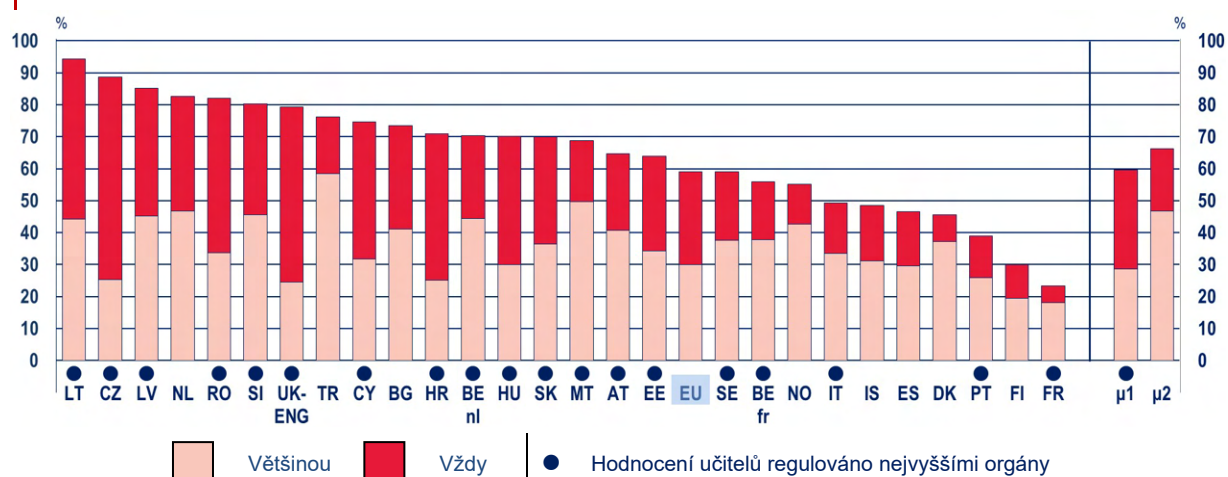
V dotazníku TALIS 2018 byli ředitelé dotázáni, do jaké míry (nikdy, někdy, většinou nebo vždy) jsou s učitelem po jeho formálním hodnocení projednávána opatření k nápravě nedostatků ve výuce. Tato

<sup>(188)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020.



otázka byla určena pouze ředitelům škol, kde se hodnocení učitelů provádí (viz obrázek 4.2). Z údajů vyplývá, že ačkoli diskuse po hodnocení existují téměř všude, ne ve všech zemích probíhají systematicky. V roce 2018 pracovalo v celé EU 95,4 % učitelů ve školách, kde ředitelé uvádějí, že po hodnocení diskuse o nápravných opatřeních probíhají (OECD 2020, tabulka II.3.42). Podíl učitelů pracujících ve školách, kde po hodnocení „vždy“ následují takové diskuse, je však mnohem nižší (29,0 %, v celé EU, viz obrázek 4.4).

**Obrázek 4.4: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání působících ve školách, kde ředitelé uvádějí, že po hodnocení následují diskuse o nápravě, podle četnosti, 2018**



%	LT	CZ	LV	NL	RO	SI	UK-ENG	TR	CY	BG	HR	BE nl	HU	SK	MT
Většinou	44,2	25,3	45,2	46,7	33,7	45,5	24,5	58,5	31,8	41,1	25,0	44,5	30,0	36,5	49,7
Vždy	50,2	63,5	39,8	36,0	48,3	34,8	54,8	17,7	42,8	32,3	45,9	25,9	40,1	33,5	19,2
	AT	EE	EU	SE	BE fr	NO	IT	IS	ES	DK	PT	FI	FR	μ1	μ2
Většinou	40,7	34,2	30,0	37,5	37,9	42,6	33,6	31,2	29,5	37,3	26,0	19,4	18,1	28,6	46,8
Vždy	23,9	29,7	29,0	21,5	18,1	12,5	15,8	17,2	16,9	8,3	12,9	10,6	5,2	31,0	19,5

Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 4.2 v příloze II).

### Vysvětlivky

Obrázek vychází z odpovědí ředitelů na otázku č. 25 „Uvedte, jak často se po hodnocení učitele vyskytují tyto jednotlivé odpovědi z následujících možností“, možnost (a) „po hodnocení učitele jsou s učitelem projednána opatření k nápravě případných nedostatků“. Z výpočtů jsou vyloučeny školy, jejichž ředitelé v otázce č. 23 uvedli pro každou možnost hodnocení „nikdy“.

Údaje jsou seřazeny sestupně podle součtu četností pro kategorie „většinou“ a „vždy“.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje i UK-ENG.

Statisticky významné rozdíly oproti hodnotě EU jsou vyznačeny tučně (v tabulce pod obrázkem).

Pro „hodnocení učitelů regulované nejvyššími orgány“ viz obrázek 4.1.

μ1=průměr pro země, kde je hodnocení učitelů regulováno nejvyššími orgány.

μ2=průměr pro země, kde hodnocení učitelů není regulováno nejvyššími orgány.

Z údajů TALIS 2018 vyplývá, že v zemích, kde existuje národní rámec pro hodnocení učitelů, probíhají diskuse po hodnocení systematictější. V těchto zemích pracoval významně vyšší podíl učitelů ve školách, kde po hodnocení učitele vždy probíhá diskuse o nápravných opatřeních (31,0 %, S.E. 1,25), než v zemích, kde takový rámec neexistuje (19,5 %, S.E. 1,14). Kromě toho je třeba mít na paměti, že školy, kde se hodnocení nekoná, jsou z těchto výpočtů vyloučeny. To je důležité při posuzování údajů týkajících se zemí, kde nejsou žádné předpisy o hodnocení, zejména proto, že tři z těchto zemí mají také největší podíl učitelů, u nichž hodnocení neprobíhá vůbec (viz obrázek 4.2).

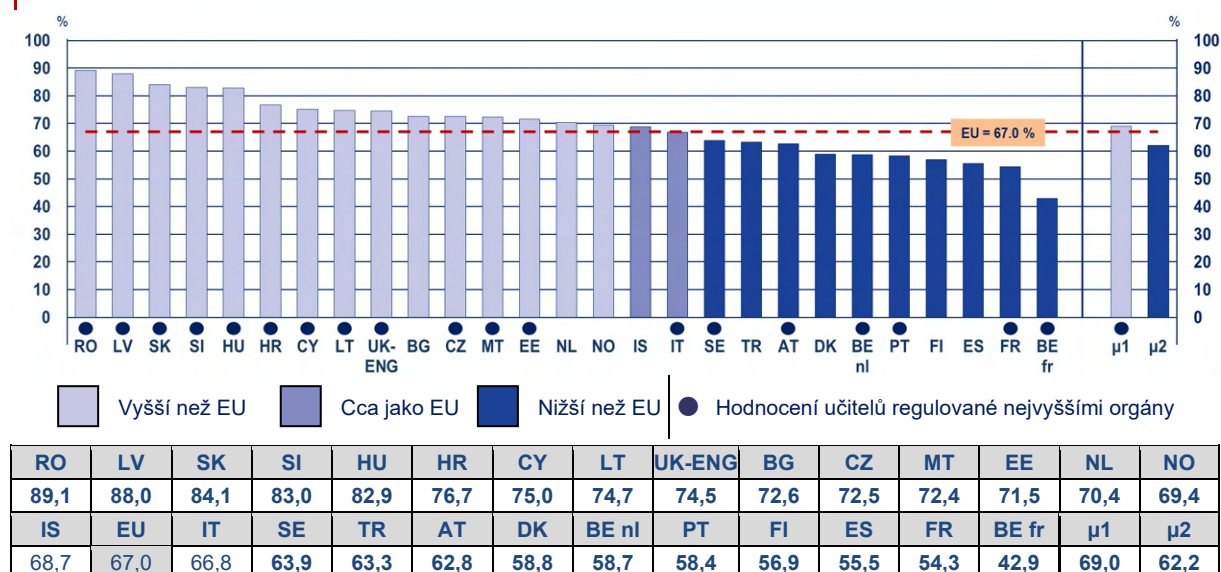
S výjimkou Bulharska a Nizozemska jsou země, kde hodnocení není regulováno, pod úrovní EU, pokud jde o systematická projednávání nápravy, která se konají po hodnocení. Naproti tomu většina zemí s národním rámcem pro hodnocení je v případě těchto diskusí o nápravě nad úrovní EU nebo kolem ní. To platí pro zúčastněné východní a balkánské země, Belgie (Vlámské společenství), Kypr, Rakousko,

Maltu a Spojené království (Anglii). Z tohoto trendu však existuje několik výjimek. V Belgii (Francouzskojazyčném společenství), ve Francii, v Portugalsku a ve Švédsku je podíl učitelů, kteří pracují ve školách, kde po hodnocení „vždy“ následuje diskuse o nápravě, nižší než na úrovni EU. Zejména ve Francii pracuje pouze 5,2 % učitelů ve školách, kde po hodnocení „vždy“ následuje diskuse s učitelem o opatřeních k nápravě případných nedostatků ve výuce. Dále je podíl učitelů pracujících ve školách, kde následné rozhovory probíhají systematicky, pod úrovní EU také v Itálii, kde se hodnocení učitelů provádí za účelem odměny a jeho cílem není poskytnout učitelům zpětnou vazbu ke zlepšení.

Názory učitelů na užitečnost zpětné vazby, kterou obdrželi, se v jednotlivých zemích rovněž liší. Učitelé byli dotazováni, zda zpětná vazba, kterou obdrželi během posledních 12 měsíců před šetřením, měla pozitivní dopad na jejich výuku. Třebaže zpětná vazba může být poskytována jak v rámci formálního hodnocení, tak v rámci neformálnějších diskusí, lze nicméně předpokládat, že odpovědi učitelů týkající se jejího dopadu jsou platným ukazatelem jejich názoru na zpětnou vazbu získanou v rámci hodnocení.

Na úrovni EU 67,0 % učitelů, kteří obdrželi zpětnou vazbu během posledních 12 měsíců před šetřením, uvedlo, že měla pozitivní dopad na jejich výukové postupy (viz obrázek 4.5). Přesto přibližně třetina učitelů uvedla, že zpětná vazba nebyla pro zlepšení jejich práce užitečná. Zdá se, že existuje vztah mezi podílem učitelů, kteří vyjádřili pozitivní názor na obdrženou zpětnou vazbu, a národními pokyny pro hodnocení učitelů. V zemích, kde je hodnocení učitelů regulováno, 69,0 % (S.E. 0,34) učitelů v nižším sekundárním vzdělávání uvedlo, že získaná zpětná vazba byla užitečná pro změnu jejich vyučovacích postupů. Naopak v zemích, kde neexistuje národní rámec pro hodnocení učitelů, se takto vyjádřilo 62,2 % (S.E. 0,62) učitelů.

**Obrázek 4.5: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, kteří shledali, že zpětná vazba získaná během posledních 12 měsíců měla pozitivní dopad, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 4.5 v příloze II).

### Vysvětlivky

Obrázek vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 30 „Když se zamyslíte nad všemi zpětnými vazbami, které jste obdrželi během posledních 12 měsíců, měla některá z nich pozitivní dopad na vaši pedagogickou praxi?“ Soubor údajů byl omezen na učitele, kteří v otázce 29 uvedli, že obdrželi zpětnou vazbu.

Intenzita barvy sloupce a použití tučného písma v tabulce označuje statisticky významné rozdíly oproti hodnotě EU.

Údaje jsou seřazeny sestupně podle podílu učitelů, kteří zjistili, že zpětná vazba měla pozitivní dopad.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

Pro „hodnocení učitelů regulované nejvyššími orgány“ viz obrázek 4.1.

μ1=průměr pro země, kde je hodnocení učitelů regulováno nejvyššími orgány.

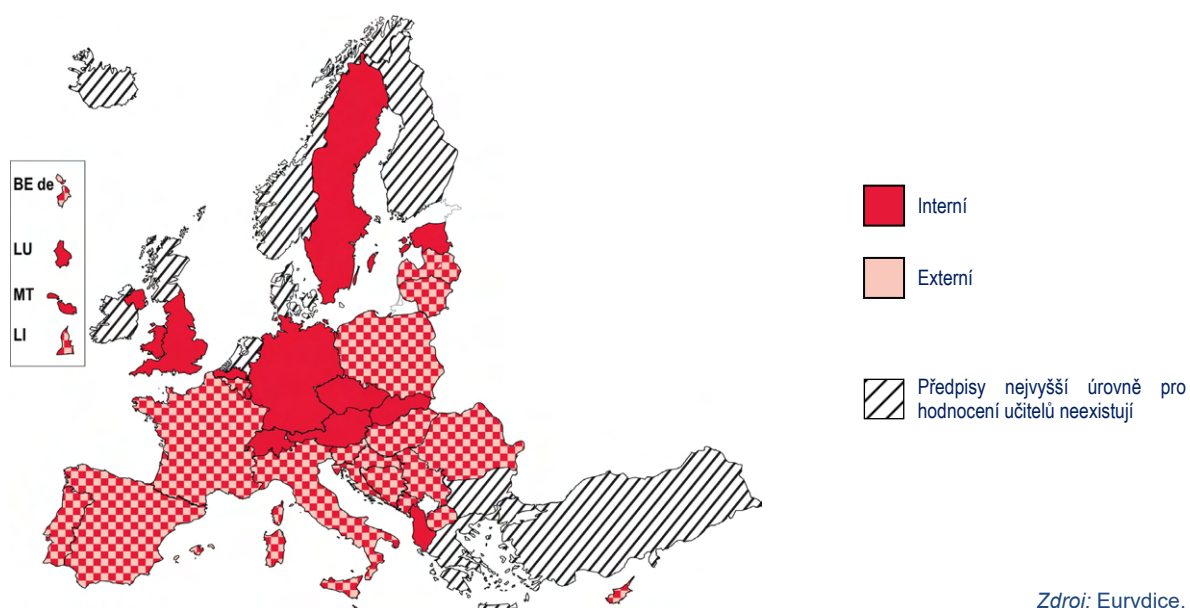
μ2=průměr pro země, kde hodnocení učitelů není regulováno nejvyššími orgány.

Zajímavé vzorce se objeví, když se výsledky TALIS 2018 týkající se četnosti diskusí o nápravě po hodnocení spojí s názory učitelů na dopad získané zpětné vazby. V mnoha zemích, kde je podíl učitelů pracujících ve školách, kde systematicky probíhají rozhovory po hodnocení, vyšší nebo přibližně na úrovni EU, je také podíl učitelů, kteří považují zpětnou vazbu za užitečnou, vyšší, než je úroveň EU. To lze pozorovat v zúčastněných východních a balkánských zemích, na Kypru, v Nizozemsku, na Maltě a ve Spojeném království-Anglii. Naopak ve většině zemí/regionů, kde se diskuse o nápravě po hodnocení konají méně často, je podíl učitelů, kteří považují zpětnou vazbu za užitečnou, pod úrovní EU. To platí pro čtyři země, kde neexistují žádné národní rámce, a tedy ani společné cíle pro hodnocení učitelů. Jsou jimi Dánsko, Španělsko, Finsko a Turecko. Kombinací menšího počtu diskusí po hodnocení a menšího počtu učitelů, kteří považují zpětnou vazbu za užitečnou pro zlepšení své pedagogické praxe, lze pozorovat také ve čtyřech zemích/regionech, kde je poskytování zpětné vazby pro zlepšení jedním z cílů hodnocení učitelů, tj. v Belgii (Francouzskojazyčném společenství), ve Francii, v Portugalsku a ve Švédsku. To by naznačovalo, že v těchto vzdělávacích systémech by se zpětná vazba po hodnocení učitelů mohla poskytovat častěji a systematictěji. Ředitelé a další hodnotitelé by navíc mohli využít informaci z dalšího vzdělávání o poskytování formativní zpětné vazby.

### 4.3. Hodnotitelé

Tato část se zabývá tím, kdo je zodpovědný za hodnocení jednotlivých učitelů. Zjišťuje, zda se jedná o interní proces školy, nebo zda se na něm podílejí externí subjekty. Zabývá se také souvislostmi mezi zúčastněnými hodnotiteli a hlavními účely hodnocení (pro poskytnutí zpětné vazby, pro postup nebo pro zvýšení platu/odměny). Nakonec analyzuje, jaký význam má ředitel školy jakožto hodnotitel.

**Obrázek 4.6: Hodnocení učitelů jako interní a/nebo externí proces v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20**



#### Vysvětlivka

Obrázek ukazuje pouze běžné hodnotící postupy. Hodnotící postupy prováděné formou disciplinárního opatření pro případy závažných nedostatků ve výkonu nebo závažného pochybení nejsou do studie zahrnuty. Další informace o hodnotitelích zapojených do hodnocení v jednotlivých zemích jsou k dispozici v příloze I.4.

#### Poznámky k jednotlivým zemím

**Německo:** Informace se týká menšiny *spolkových zemí*, které vydaly předpisy o hodnocení učitelů (viz oddíl 4.1).

**Španělsko:** Informace se týkají čtyř autonomních oblastí, které vydaly nařízení o hodnocení učitelů. V Asturii hodnotí učitele ředitel školy. V Aragonii, Kastilii-La Mancha a La Rioja hodnotí učitele inspektor.

Hodnocení učitelů je považováno za interní proces, pokud je prováděno zainteresovanými stranami v rámci školy, kde hodnotitel pracuje (např. jako ředitel školy nebo člen školské rady). Za externí se považuje tehdy, pokud se ho účastní zainteresované strany mimo školu (např. zástupci inspekce nebo ministerstva).

Ve 14 vzdělávacích systémech, kde je hodnocení učitelů regulováno nejvyššími orgány, se hodnocení provádí pouze v rámci školy, obvykle ředitelem a někdy i dalšími pracovníky školy (viz příloha I.4). V Lucembursku, na Maltě, v Rakousku, ve Švédsku a ve Švýcarsku provádí hodnocení učitelů pouze ředitel školy. V ostatních vzdělávacích systémech se do procesu zapojuje také vedení školy, další členové vedení nebo školského orgánu.

V **Belgii (Vlámském společenství)** by měl první hodnotitel, který za proces hodnocení zodpovídá a přijímá konečné rozhodnutí, zastávat řídicí funkci (ředitel školy, zástupce ředitele) nebo podpůrnou funkci (odborný poradce, koordinátor). Druhý hodnotitel by měl být na alespoň stejné „úrovni“ jako první hodnotitel nebo by měl být členem školské rady. Druhý hodnotitel zastává roli poradce a jeho přítomnost při hodnoticích rozhovorech může být vyžádána buď příslušným pracovníkem, nebo prvním hodnotitelem.

V **České republice** může ředitel hodnocením učitele pověřit jiného člena vedení školy (obvykle svého zástupce).

V **Estonsku** může ředitel školy delegovat povinnosti hodnocení učitelů na vedoucího studia.

Ve veřejně financovaných školách <sup>(189)</sup> ve **Spojeném království (Anglii, Walesu a Severním Irsku)** hodnotí učitele jejich přímý nadřízený, kterým může být ředitel školy nebo jiný učitel.

Na **Slovensku** hodnotí učitele jejich „přímý nadřízený“ (vedoucí učitel), zatímco ředitel školy rozhoduje na základě výsledků hodnocení o platovém postupu.

V **Albánii** se na procesu hodnocení učitelů podílí jak ředitel školy, tak školská rada.

Mezi účelem hodnocení a zapojenými hodnotiteli neexistuje žádný jednoznačný vztah. Ve třech vzdělávacích systémech, kde je hlavním cílem hodnocení učitelů zlepšit jejich výkon (Belgie (Vlámské společenství), Lucembursko a Rakousko), se hodnocení učitelů provádí výhradně v rámci školy. Hodnocení učitelů je interním procesem také v řadě vzdělávacích systémů, kde je cílem hodnocení zlepšit výkon a informovat o rozhodnutích o postupu, platovém postupu nebo odměnách.

V 19 vzdělávacích systémech, kde je tento proces regulován orgány nejvyšší úrovně, jsou učitelé hodnoceni jak externími, tak interními zainteresovanými stranami (viz obrázek 4.6). Tak je tomu v pěti vzdělávacích systémech, kde hlavní cíl hodnocení učitelů je formativní.

V **Belgii (Francouzskojazyčném společenství)** mohou být učitelé hodnoceni inspektory, a to na žádost zřizovatele nebo ředitele školy. Učitele může hodnotit i ředitel školy.

V **Belgii (Německojazyčném společenství)** provádí hodnocení učitelů vždy ředitel školy. Školní inspektoři se mohou na žádost ředitele nebo kontrolního orgánu školy na tomto procesu podílet.

V **Německu** jsou ředitelé škol a školské kontrolní orgány zodpovědní za různé aspekty hodnoticího postupu v závislosti na předpisech jednotlivých *spolkových zemí*, na účelu hodnocení, na typech škol atd.

V **Černé Hoře** hodnotí učitele tři různí externí hodnotitelé: inspektoři pro vzdělávání, kteří se zaměřují na školy, poradci pro zajišťování kvality a profesní organizace učitelů. Kromě toho jsou učitelé hodnoceni i ředitelem nebo vedením v rámci interního hodnocení školy.

V **Severní Makedonii** jsou externí poradci z Úřadu pro rozvoj vzdělávání a ředitelé škol pověřeni každoročním hodnocením učitelů. Práci učitelů navíc sledují inspektoři z obce nebo ze Státní školní inspekce v rámci integrálního hodnocení škol.

Ve Francii, na Kypru a v Lotyšsku se externí i interní hodnotitelé podílejí na jednotném procesu hodnocení, který se provádí jak za účelem zlepšení výkonu, tak pro účely rozhodování o pracovním a/nebo platovém postupu. V Itálii jsou externí i interní hodnotitelé rovněž zapojeni do jednotného procesu hodnocení, jehož cílem je určit, kteří učitelé mají na základě svého výkonu nárok na odměnu.

<sup>(189)</sup> Školy tohoto typu (*Maintained school*) jsou veřejně financovány prostřednictvím místních úřadů.

Ve **Francii** je součástí procesu hodnocení učitelů hospitace ve třídě vykonávaná inspektorem, následují individuální rozhovory s inspektorem a ředitelem školy.

V **Itálii** se školní komise odpovědná za hodnocení učitelů spojené s odměnami skládá z ředitele školy, tří učitelů, externího hodnotitele (učitele nebo vedoucího pracovníka jiné školy nebo inspektora) a dvou rodičů.

Na **Kypru** hodnotí učitele inspektor i ředitel školy. Externí hodnotitel se radí s ředitelem školy, ale konečné rozhodnutí je na něm.

V **Lotyšsku** provádí hodnocení učitelů komise, jejímiž členy jsou ředitel školy, jiní členové vedení školy, další kolegové ze školy, zástupci státních a místních orgánů a profesních organizací učitelů. Tato komise vydává rozhodnutí o hodnocení učitele, na jehož základě ředitel školy rozhoduje o konečném výsledku procesu hodnocení.

V jiných zemích jsou systémy hodnocení učitelů ještě složitější. V Litvě, v Maďarsku, v Polsku, ve Slovinsku, v Bosně a Hercegovině a v Srbsku se proto v případě, že hodnocení učitelů souvisí s postupem, zapojuje více hodnotitelů nebo jsou zapojeni jiní hodnotitelé než v případě běžného hodnocení pro formativní účely.

V **Litvě**, když ředitel školy iniciuje hodnocení práce učitele, aby stanovil doporučení ke zlepšení jeho práce, může požádat zkušenějšího učitele nebo zástupce ředitele, aby mu v tomto procesu pomohl. V případě hodnocení učitelů pro postup sestavuje ředitel tým hodnotitelů, který může zahrnovat zástupce ředitele, učitele vyššího stupně, zástupce místní samosprávy, členy školské rady nebo odborníky z vysokých škol.

V **Maďarsku** provádějí pravidelné hodnocení jednak zkušení vedoucí učitelé z jiných škol kvalifikovaní jako inspektoři a ostatní interní učitelé v rámci autoevaluace školy. Hodnocení za účelem postupu se účastní ředitel školy nebo jeho zástupce i zkušení vedoucí učitelé.

V **Polsku** provádí hodnocení učitelů ředitel školy, který má možnost konzultovat s různými interními zainteresovanými stranami, jako je rada rodičů, žákovská rada nebo ostatní učitelé. Na hodnocení pro účely postupu se podílí také ředitel školy a zástupci místních školských úřadů a regionálního pedagogického kontrolního orgánu.

Ve **Slovinsku** provádí pravidelné hodnocení učitelů i hodnocení pro účely odměňování ředitel školy. Avšak v případě hodnocení za účelem postupu na určitou pracovní pozici hodnotí učitele školní rada učitelů. Tím, kdo na základě návrhu ředitele školy rozhoduje o postupu učitele, je ministr.

V **Bosně a Hercegovině** hodnotí učitele inspektoři v rámci hodnocení školy, zatímco hodnocení učitelů pro účely postupu a zvýšení platu provádí ředitel školy.

V **Srbsku** provádějí hodnocení učitelů, které je součástí hodnocení školy, buď interní, nebo externí hodnotitelé. Pokud však učitelé žádají o kariérní postup, zapojují se oba typy hodnotitelů. Ředitel školy informuje různé interní zainteresované strany a konzultuje s nimi. Jedná se o pedagogickou radu, radu rodičů a interní orgán, který se skládá z učitelů vyučujících stejný předmět. Hodnocení provádí poradce pro vzdělávání z okresního školského úřadu.

V Portugalsku, Rumunsku a Lichtenštejnsku se na hodnocení vedoucí ke zvýšení platu nebo k finančním prémie podílejí jiní hodnotitelé než na běžném hodnocení učitelů.

V **Portugalsku** provádí hodnocení učitelů koordinátor oddělení. Pokud však učitel uvede, že aspiruje na získání nejvyšší známky (výborný), je součástí hodnocení také hospitace ve třídě vykonávaná učitelem z jiné školy, který má speciální kvalifikaci v oblasti supervize nebo hodnocení učitelů. Dohledem nad celým procesem je pověřena zvláštní komise pedagogické rady, kterou koordinuje ředitel školy.

V **Rumunsku** provádí první fázi ročního hodnocení učitelů školní metodický tým, který se skládá minimálně ze tří členů sdružených podle studijních předmětů, příbuzných předmětů nebo kurikulárních oblastí, zatímco druhou fázi provádí školská rada. Naproti tomu proces hodnocení pro získání pracovního zařazení podle zásluh, který znamená zvýšení platu na pět let, provádí inspektor.

V **Lichtenštejnsku** obvyklé hodnocení učitelů provádějí společně ředitelé škol a inspektoři. V případě hodnocení vztahujícího se k platu se navíc zapojuje zástupce nejvyššího orgánu (vedoucí příslušného odboru), který se musí zúčastnit závěrečné diskuse, která probíhá mezi učitelem, inspektorem a ředitelem školy, a společně s ředitelem školy a inspektorem podepsat hodnotící formulář.

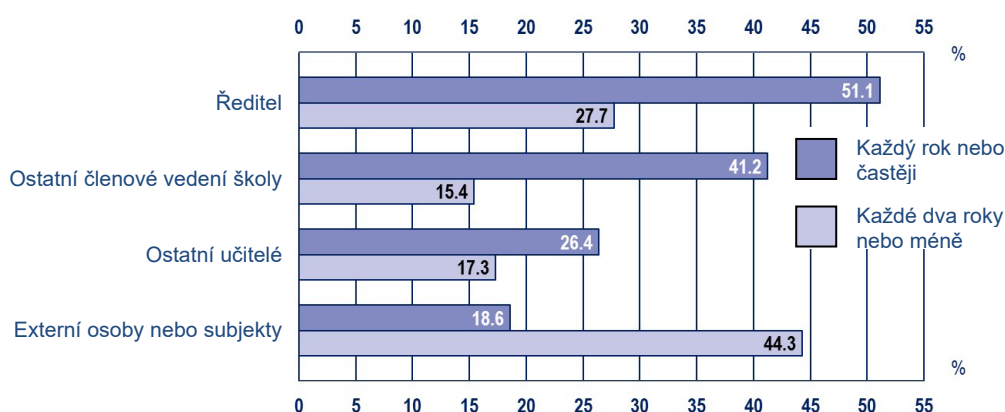


V některých případech hodnocení, která poskytují zpětnou vazbu pro zlepšení nebo která vedou k finančnímu ohodnocení a pracovnímu postupu, provádějí různí hodnotitelé.

V **Chorvatsku** provádí hodnocení, jehož hlavním cílem je poskytnout učitelům zpětnou vazbu ke zlepšení jejich výkonu, ředitel školy, někdy s podporou dalších pracovníků. Naproti tomu hodnocení, které vede k pracovnímu postupu a k odměnám, provádí komise složená z učitelů, odborných spolupracovníků a ředitele školy, nebo osoba zvolená do odborné a pedagogické funkce, která nepracuje ve škole dotyčného učitele. Kromě toho se na hodnocení k postupu podílí také odborná komise složená z osob, které mají nejméně 11 let praxe jako učitelé, odborní spolupracovníci nebo ředitel školy.

Z údajů vyplývá, že ve většině typů hodnotících procesů je hlavním hodnotitelem ředitel školy (nebo jiný člen vedení). Údaje z šetření TALIS 2018 potvrzují, že hodnocení učitelů provádí nejčastěji ředitel školy. Přibližně polovina učitelů totiž pracuje ve školách, kde je alespoň jednou ročně hodnotí ředitel (51,1 %), což je více než u všech ostatních uvažovaných hodnotitelů (viz obrázek 4.7). 41,2 % učitelů pracuje ve školách, kde je alespoň jednou ročně hodnotí jiní členové vedení školy, 26,4 % jiní učitelé a 18,6 % externí osoby nebo orgány. Obdobně nejmenší podíl učitelů (21,2 %) pracuje ve školách, kde nejsou ředitelem školy hodnoceni nikdy (viz tabulka 4.3). U ostatních hodnotitelů se tyto podíly pohybují v rozmezí od 37,2 % (externími osobami nebo orgány) do 56,3 % (ostatními učiteli).

**Obrázek 4.7: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání působících ve školách, kde ředitel uvádí četnost hodnocení podle hodnotitele, úroveň EU, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 4.3 v příloze II).

### Vysvětlivky

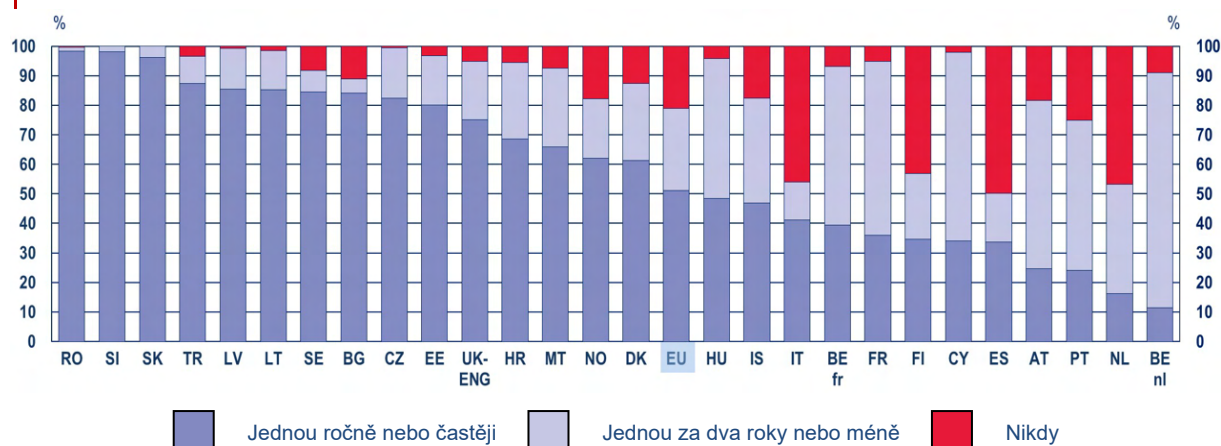
Obrázek vychází z odpovědí ředitelů na otázku č. 23 „Jak často je v průměru každý učitel v této škole formálně hodnocen následujícími osobami?“, možnostmi (a), (b), (d) a (e). Odpovědi „méně než jednou za dva roky“ a „jednou za dva roky“ jsou sloučeny. Odpovědi „jednou ročně“ a „dvakrát nebo vícekrát ročně“ jsou sloučeny.

Délka sloupců ukazuje podíl učitelů pracujících ve školách, kde ředitel uvádí odpovídající kategorii četnosti podle hodnotitele.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

Mezi jednotlivými zeměmi existují určité rozdíly. V České republice, v Lotyšsku, ve Slovinsku, na Slovensku a v Rumunsku ředitelé uvedli, že se podílejí na hodnocení všech nebo téměř všech učitelů (viz obrázek 4.8). Podíl učitelů pracujících ve školách, kde nejsou nikdy hodnoceni ředitelem školy, je nad úroveň EU ve čtyřech zemích, jimiž jsou Finsko (43,1 %), Itálie (46,0 %), Nizozemsko (46,8 %) a Španělsko (49,8 %). Ve Španělsku a Finsku neexistují žádné národní rámce pro hodnocení učitelů (viz obrázek 4.1). Španělsko, Itálie a Finsko jsou také třemi zeměmi s nejvyšším podílem učitelů pracujících ve školách, kde nejsou hodnoceni nikdy (viz obrázek 4.2). V Nizozemsku je situace odlišná. Zatímco téměř polovina učitelů pracuje ve školách, kde nejsou nikdy hodnoceni ředitelem školy, v případě, že je hodnotitelem člen vedení školy, toto platí pouze pro 9,7 % učitelů (viz tabulka 4.3 v příloze II). To by naznačovalo, že v Nizozemsku, kde neexistuje národní rámec pro hodnocení učitelů, jsou učitelé pravidelně hodnoceni vedením školy.

**Obrázek 4.8: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání působících ve školách, kde ředitel uvádí, že je hodnotitelem učitelů, podle četnosti hodnocení, 2018**



	RO	SI	SK	TR	LV	LT	SE	BG	CZ	EE	UK-ENG	HR	MT	NO
Nikdy	0,4	0,0	0,0	3,4	0,7	1,4	8,3	11,1	0,5	3,2	5,1	5,5	7,4	17,7
Jednou za dva roky nebo méně	1,3	1,9	3,9	9,4	14,0	13,4	7,2	4,7	17,1	16,7	19,8	25,9	26,7	20,2
Jednou ročně nebo častěji	98,3	98,1	96,1	87,3	85,4	85,2	84,5	84,2	82,4	80,1	75,1	68,6	65,9	62,0

	DK	EU	HU	IS	IT	BE fr	FR	FI	CY	ES	AT	PT	NL	BE nl
Nikdy	12,6	21,2	4,2	17,6	46,0	6,8	5,2	43,1	2,2	49,8	18,3	25,1	46,8	9,0
Jednou za dva roky nebo méně	26,1	27,7	47,4	35,6	12,9	53,7	58,9	22,3	63,9	16,6	56,9	50,8	37,1	79,7
Jednou ročně nebo častěji	61,3	51,1	48,4	46,8	41,1	39,5	35,9	34,6	34,0	33,6	24,7	24,1	16,2	11,3

Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 4.3 v příloze II).

### Vysvětlivky

Obrázek vychází z odpovědí ředitelů na otázku č. 23 „Jak často je v průměru každý učitel v této škole formálně hodnocen ředitelem?“, možnost (a). Odpovědi „méně než jednou za dva roky“ a „jednou za dva roky“ jsou sloučeny. Odpovědi „jednou ročně“ a „dvakrát nebo vícekrát ročně“ jsou sloučeny.

Délka sloupců udává podíl učitelů pracujících ve školách, kde ředitel uvádí příslušnou kategorii četnosti.

Údaje jsou seřazeny sestupně podle kategorie četnosti „alespoň jednou ročně“.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

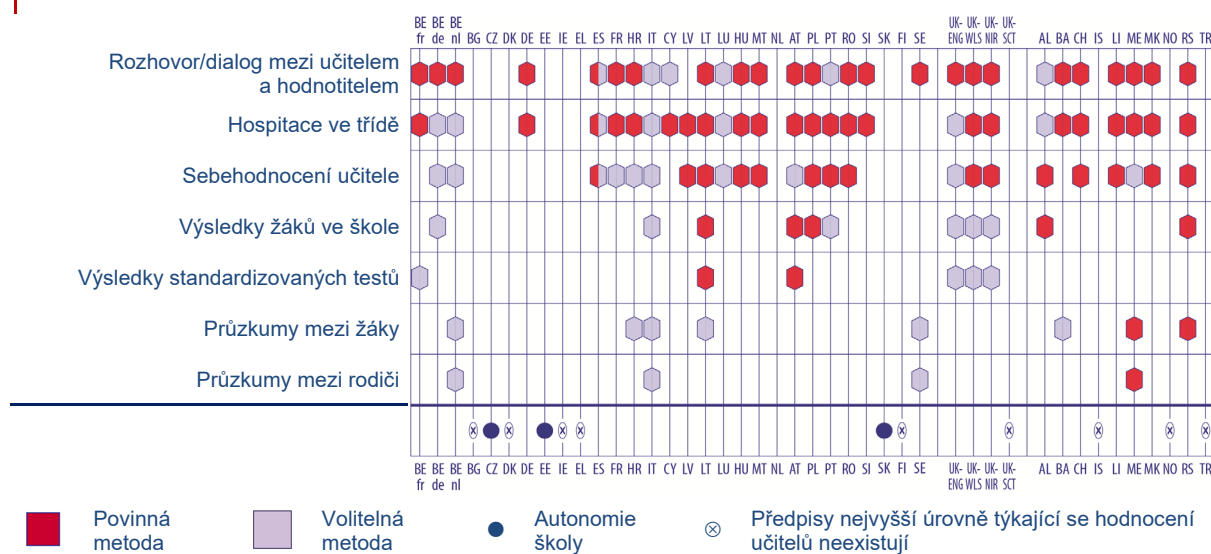
## 4.4. Metody hodnocení

Učitelé mohou být hodnoceni za využití různých metod a zdrojů informací, například hospitací ve třídě nebo analýzou odpovědí v průzkumech mezi žáky. Tento oddíl začíná popisem metod hodnocení, které jsou obsaženy v nařízeních na nejvyšší úrovni o hodnocení učitelů, a rozlišuje mezi metodami, které jsou povinné, a těmi, které lze použít volitelně. Obrázek metod používaných při hodnocení učitelů je pak dokreslen údaji o postupech, které v roce 2018 uvedli ředitelé škol a učitelé.

Podle právních předpisů a dalších oficiálních dokumentů jsou dvěma nejběžnějšími metodami hodnocení učitelů diskuse nebo rozhovor hodnotitele (hodnotitelů) s učitelem a hospitace ve třídě. Tyto metody je povinné používat ve 24, resp. 23 vzdělávacích systémech (viz obrázek 4.9). Sebehodnocení učitele je třetí nejpoužívanější metodou individuálního hodnocení učitele, přičemž 15 vzdělávacích systémů ji považuje za povinnou a 10 za nepovinnou.

Naproti tomu používání jiných metod k hodnocení učitelů, jako jsou výsledky žáků nebo průzkumy mezi rodiči a žáky, je nejvyššími orgány regulováno mnohem méně. Tyto zdroje informací jsou doporučovány pro hodnocení učitelů pouze v několika evropských zemích. Často jsou udávány jako nepovinné. Existuje několik výjimek. Například v Litvě, Rakousku, Polsku, Albánii a Srbsku je používání výsledků žáků ve škole jako podkladu pro hodnocení učitelů povinné.

Obrázek 4.9: Metody používané pro hodnocení učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivka

Povinná metoda znamená, že právní předpisy nebo jiné oficiální dokumenty vyžadují, aby se daná metoda nebo zdroj informací používaly jako součást hodnocení učitele. Volitelná metoda znamená, že předpisy nebo doporučení na nejvyšší úrovni uvádějí, že je ponecháno na uvážení hodnotitele (hodnotitelů), zda danou metodu použijí. Obrázek ukazuje pouze běžné hodnotící postupy. Hodnotící postupy prováděné formou disciplinárního opatření pro případy závažných nedostatků ve výkonu nebo závažných pochybení jsou mimo rozsah studie.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Belgie (BE fr):** Označené zdroje informací jsou ty, které používají inspektoři. Ředitel školy má autonomii při výběru zdrojů informací, když provádí hodnocení učitelů.

**Německo:** Informace se vztahuje na *spolkové země*, které vydaly předpisy na nejvyšší úrovni o hodnocení učitelů.

**Španělsko:** Informace se týká čtyř autonomních oblastí, která vydala nařízení o hodnocení učitelů. Asturie: povinný je pouze pohovor/dialog mezi učitelem a hodnotitelem. V Aragonii jsou všechny tři metody volitelné. V Kastilii-La Mancha se metody hodnocení vždy skládají ze sebehodnotící zprávy, rozhovoru s inspektorem a hospitací ve třídě. V La Rioja hodnotitel přihlíží k sebehodnotící zprávě.

Standardizované testy výsledků žáků často slouží jako důležitý zdroj informací o výsledcích žáků, rozdílech mezi školami a celkové výkonnosti vzdělávacího systému. Celostátní testování žáků je velmi rozšířenou praxí. Většina evropských vzdělávacích systémů<sup>(190)</sup> uspořádala ve školním roce 2018/19 celostátní standardizované testování žáků v základních dovednostech v rámci povinné školní docházky (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2019b). Tyto testy se však jen zřídka používají k hodnocení učitelů. Zohlednění výsledků národních testů žáků pro hodnocení učitelů je povinné pouze v Litvě a Rakousku. Národní testy se jako volitelný zdroj informací při hodnocení učitelů používají v Belgii (Francouzskojazyčném společenství) a ve Spojeném království (Anglii, Walesu a Severním Irsku).

V některých zemích se předpisy o metodách hodnocení liší podle typu hodnotícího procesu. Například v Černé Hoře se v případě hodnocení učitelů prováděného inspektory v rámci externího hodnocení školy používají žákovské ankety nebo rozhovory se žáky, nikoli však v případě, kdy učitele hodnotí ředitel školy nebo jiný vedoucí pracovník. Na rozdíl od běžného hodnocení platí v Litvě, Portugalsku, Bosně a Hercegovině a Srbsku odlišné předpisy v případě hodnocení prováděného pro účely postupu či platového postupu. V Litvě jsou upraveny pouze metody hodnocení, které se používají v případě hodnocení určeného pro postup. V Bosně a Hercegovině je hospitace ve třídě povinná pouze v případě hodnocení za účelem postupu. V Srbsku jsou výsledky žáků i žákovské průzkumy zaměřené na

<sup>(190)</sup> Jedinými výjimkami byly Belgie (Německojazyčné společenství), Řecko, Chorvatsko, Bosna a Hercegovina (kde se celostátní standardizované testy v povinném vzdělávání konají pouze ve dvou kantonech, v kantonu Sarajevo a v kantonu Tuzla) a Severní Makedonie.

hodnocení práce učitele doplňkovými zdroji informací, jež se systematicky používají pouze v případě hodnocení, jehož cílem je postup učitele.

Zatímco sebehodnocení učitelů v **Portugalsku** je povinné vždy, hospitace ve třídě je povinná pouze ve třech případech. Zaprvé pro postup do 3. a 5. platové třídy, zadruhé pro učitele s předchozími nevyhovujícími výsledky, a nakonec pro učitele, kteří doufají, že získají nejvyšší známku (výborný). Rozhovor/dialog mezi učitelem a hodnotitelem je ve všech případech volitelný.

V několika zemích je proces hodnocení standardizovaný jen částečně nebo není regulovaný vůbec. V České republice, v Estonsku a na Slovensku nejsou metody hodnocení učitelů upraveny žádnými předpisy a školy mají v této oblasti plnou autonomii. Ve třech dalších zemích se požadavky omezují na vedení hodnotícího rozhovoru, což hodnotitelům poskytuje široký manévrovací prostor pro nastavení procesu podle okolností.

V **Belgii (Vlámském společenství)** se při hodnocení zaměstnance musí uskutečnit hodnotící pohovor mezi zaměstnancem a hodnotitelem (hodnotiteli). O dalších použitých metodách rozhoduje hodnotitel a v případě potřeby lze uzavřít dohodu na místní úrovni (tj. na úrovni školy nebo na úrovni organizace zastřešující školy).

Ve **Švédsku** lze jako zdroj informací kromě každoročního setkání/pohovoru mezi učitelem a ředitelem školy spojeného s platovým postupem použít také průzkumy mezi žáky nebo jiné metody. Tento postup však není povinný.

Ve **Spojeném království (Anglii)** je sice přísně vzato jedinou povinnou metodou rozhovor mezi učitelem a hodnotitelem, ale různé politiky zaměřené na modely hodnocení <sup>(191)</sup> doporučují používat různé metody a poskytují další návody, jak je vhodně používat.

Údaje z šetření TALIS 2018 ukazují, že předpisy na nejvyšší úrovni mohou za metody, které se v Evropě skutečně používají k hodnocení učitelů, odpovídat jen částečně. Zejména využívání výsledků žáků v národních testech a výsledků žáků ve školách je velmi rozšířené, i když málo regulované (viz tabulka 4.4 v příloze II). Hospitace ve třídě, výsledky žáků ve škole a externí výsledky žáků jsou tři nejčastější zdroje informací uváděné řediteli těch škol, kde hodnocení učitelů probíhá.

V celé EU menší, ale přesto významná část učitelů pracuje ve školách, kde se při jejich hodnocení používají odpovědi z průzkumů mezi žáky týkající se výuky (71,4 %). Pouze ve Francii pracuje menšina učitelů (24,4 %) ve školách, kde se tak děje.

Podle údajů TALIS 2018 je ze zkoumaných metod nejméně využíváno sebehodnocení učitelů. V zemích EU pracují o něco méně než dvě třetiny učitelů (62,4 %) ve školách, kde ředitelé uvádějí, že se sebehodnocení při formálním hodnocení učitelů používá (viz obrázek 4.10). Pokud je však cílem zlepšení kvality, je sebehodnocení často vyzdvihováno jako důležitý prvek. Jak zdůraznila pracovní skupina ET 2020 pro školní vzdělávání zřízená Evropskou komisí, sebehodnocení může přispět k tomu, aby hodnocení bylo efektivní a vyvážené, a mezi učiteli přispět i k pozitivnímu vnímání tohoto procesu (Evropská komise 2020, s. 57).

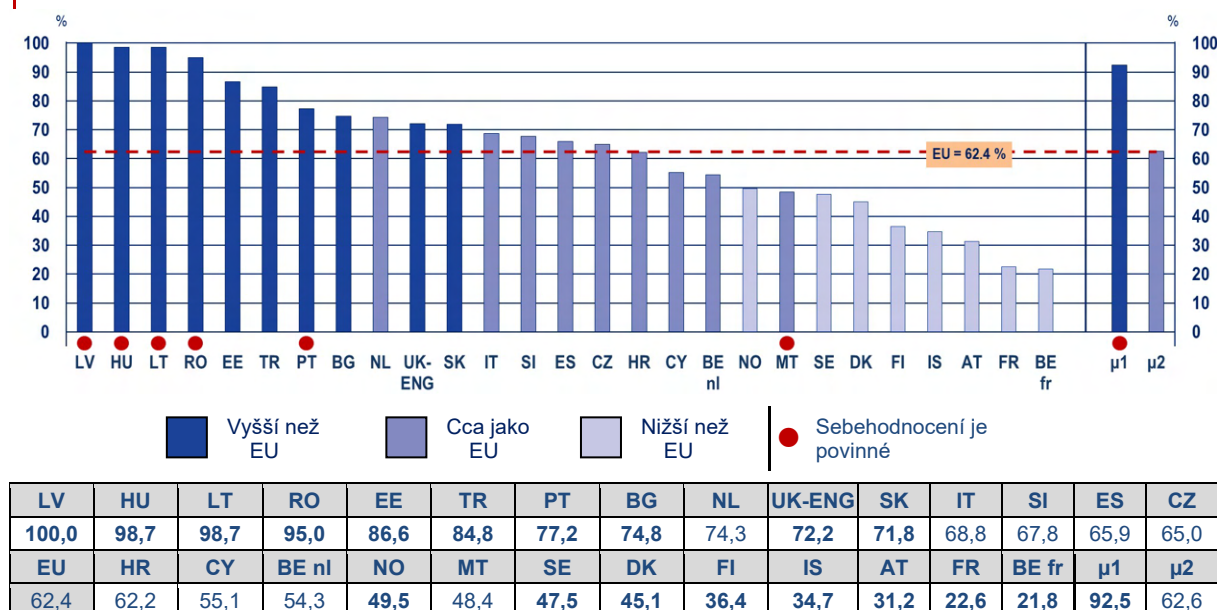
Využívání sebehodnocení učitelů, jak je uváděno řediteli škol, se v jednotlivých zemích velmi liší (viz obrázek 4.10). V Lotyšsku, Maďarsku, Litvě a Rumunsku skutečně 95 % nebo více učitelů pracuje ve školách, kde ředitelé uvádějí, že sebehodnocení je při hodnocení využíváno. Naproti tomu v Belgii (Francouzskojazyčném společenství), ve Francii, na Maltě, v Rakousku, ve Švédsku a také v ostatních čtyřech severských zemích (kde není hodnocení učitelů upraveno) pracuje menšina učitelů ve školách, kde se tato metoda hodnocení učitelů používá. Na spodní hranici jsou učitelé v Belgii (Francouzskojazyčném společenství) a ve Francii, kde sotva každý pátý učitel pracuje ve škole, kde je sebehodnocení součástí hodnocení učitelů.

---

<sup>(191)</sup> Pokyny DfE (revidováno v roce 2019) - Implementace přístupu Vaší školy k odměňování - [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/786098/Implementing\\_your\\_school\\_s\\_approach\\_to\\_pay.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/786098/Implementing_your_school_s_approach_to_pay.pdf).

DfE (revidováno v roce 2019) – Hodnocení a způsobilost učitelů: vzorová politika – <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-appraisal-and-capability-model-policy>

**Obrázek 4.10: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání působících ve školách, kde ředitelé uvádějí, že v rámci hodnocení učitelů využívají sebehodnocení jejich práce, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 4.4 v příloze II).

### Vysvětlivky

Obrázek vychází z odpovědí ředitelů na otázku č. 24 „Kdo používá následující typy informací v rámci formálního hodnocení práce učitelů v této škole?“, možnost (f) „sebehodnocení“. Délka sloupců ukazuje podíl učitelů pracujících ve školách, kde ředitelé uvádějí využívání sebehodnocení pěti různými možnými hodnotiteli.

Školy, u nichž ředitel na každou z možností hodnocení v otázce č. 23 odpověděl „nikdy“, jsou z výpočtů vyloučeny.

Intenzita barvy sloupce a použití tučného písma v tabulce označuje statisticky významné rozdíly oproti hodnotě EU.

Údaje jsou seřazeny sestupně.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje i UK-ENG.

Pokud jde o „sebehodnocení je povinné“, viz obrázek 4.9.

μ1 = průměr pro země, kde podle předpisů na nejvyšší úrovni sebehodnocení je povinné.

μ2 = průměr pro země, kde podle předpisů na nejvyšší úrovni sebehodnocení není povinné.

Údaje z šetření TALIS 2018 zřejmě naznačují, že k využívání této metody hodnocení učitelů přispívá existence národních předpisů, podle nichž je sebehodnocení povinné. Ze zemí, kde je sebehodnocení nejvyššími orgány vyžadováno, pracuje 92,5 % učitelů ve školách, kde se tato metoda hodnocení pro hodnocení učitelů používá. Naopak v zemích, kde sebehodnocení povinné není, je to 62,6 % učitelů.

Učitelé také objasnili používání sebehodnocení jako zdroje informací v souvislosti s jejich hodnocením. Byli dotázáni, zda zpětná vazba, kterou obdrželi, byla, mimo jiné zdroje informací, založena na sebehodnocení jejich práce. Stejně jako ředitelé škol i učitelé řadí sebehodnocení mezi nejméně využívané způsoby poskytování informací pro zpětnou vazbu. Podíly se však značně liší. Zatímco podle ředitelů škol pracuje 62,4 % učitelů ve školách, kde je sebehodnocení využíváno při jejich formálním hodnocení, pouze 35,4 % učitelů uvádí, že sebehodnocení je využíváno pro poskytování zpětné vazby (viz tabulka 4.6 v příloze II). Tento rozdíl lze částečně vysvětlit tím, že údaje uváděné řediteli se týkají pouze těch škol, kde hodnocení probíhá (viz obrázek 4.2), a byly by zřejmě o něco nižší, kdyby byly uváděny v měřítku celé populace učitelů. Dalším důvodem, který by mohl vysvětlit takové rozdíly ve výsledcích, je skutečnost, že v některých procesech hodnocení učitelů se používá sebehodnocení, které však nevede ke zpětné vazbě pro učitele. Tak tomu může být například v případě, kdy je cílem postup nebo finanční odměna a kdy tato metoda nabývá podoby sebehodnocení vztaženého k dodržování standardů. Je důležité na základě zpráv ředitelů nepřeceňovat podíl učitelů, kteří pracují ve školách, kde se sebehodnocení používá jako metoda přispívající k formativnímu rozměru hodnocení učitelů.



## 4.5. Závěry

Většina evropských zemí má jasný soubor pravidel, jimiž se řídí hodnocení učitelů, jejich oceňování i zpětná vazba. V naprosté většině evropských vzdělávacích systémů je hodnocení učitelů upraveno orgány nejvyšší úrovně a ve 20 z nich je stanovena i frekvence hodnocení. Ve zbývajících vzdělávacích systémech <sup>(192)</sup> není hodnocení učitelů regulováno nejvyššími orgány a školy nebo místní orgány mají v této záležitosti plnou autonomii.

Šetření TALIS 2018 ukazuje, že hodnocení učitelů je v evropských zemích běžnou praxí. V Evropě však existují určité geografické rozdíly, pokud jde o četnost hodnocení učitelů. Hodnocení učitelů se nejčastěji provádí ve třech pobaltských zemích, v několika východních zemích, ve Spojeném království (Anglii), ve Švédsku a v Turecku, kde 90 % a více učitelů pracuje ve školách, v nichž jsou hodnoceni alespoň jednou ročně. Naopak v západní a jižní Evropě a ve Finsku jsou učitelé hodnoceni méně často.

Téměř ve všech zemích, kde je hodnocení učitelů regulováno, je cílem tohoto procesu poskytnout zpětnou vazbu o výkonech učitelů a pomoci jim ve zlepšování. Závěry Rady o „evropských učitelích a školitelích pro budoucnost“ označují zpětnou vazbu učitelům za klíčový prvek podpory zlepšování jejich práce <sup>(193)</sup>. Údaje TALIS naznačují, že v zemích, které mají národní rámec pro hodnocení učitelů, považuje více učitelů zpětnou vazbu, kterou dostávají, za užitečnou ve srovnání s učiteli v zemích, kde takový rámec neexistuje. Navíc v zemích, kde existuje národní rámec, mají hodnotitelé tendenci poskytovat učitelům zpětnou vazbu v návaznosti na proces hodnocení systematictěji než v zemích, kde národní předpisy neexistují. V těchto trendech přesto existují výjimky. V Belgii (Francouzskojazyčném společenství), ve Francii, v Portugalsku a ve Švédsku je totiž počet učitelů pracujících ve školách, kde vždy po hodnocení probíhají diskuse, kteří považují zpětnou vazbu za užitečnou pro zlepšení své pedagogické praxe, výrazně pod úrovní EU. To zřejmě naznačuje, že hodnocení učitelů neplní vždy svou formativní úlohu, přestože ho národní předpisy označují za jeden z cílů.

Kromě poskytování zpětné vazby se hodnocení učitelů také často používá k identifikaci dobrých výsledků, které mohou následně vést k udělení odměn, zvýšení platu nebo pracovnímu postupu. Kombinace formativních a sumativních cílů vede k různě složitým systémům. Zatímco v některých zemích existuje jednotný proces hodnocení učitelů prováděný interně ve škole (např. v České republice, na Maltě nebo ve Švédsku), v jiných zemích probíhají specifické procesy hodnocení vedoucí k postupu nebo finančnímu ohodnocení. V řadě východních a balkánských zemí a také v Portugalsku a Lichtenštejnsku se skutečně v případě, že se hodnocení učitelů týká postupu, zvýšení platu nebo udělování odměn, zapojují jiní hodnotitelé nebo více hodnotitelů než do běžného hodnocení prováděného pro formativní účely. Za zmínku stojí, že kromě různých existujících typů hodnotitelů je téměř ve všech zemích, kde je proces hodnocení učitelů regulován, zapojen ředitel školy, ať už sám, nebo s dalšími hodnotiteli, jako jsou členové vedení nebo inspektoři. Údaje z šetření TALIS 2018 potvrzují, že hodnocení učitelů provádí ve většině případů ředitel školy.

Údaje TALIS 2018 ukazují, že obecně mohou předpisy jen částečně odpovídat za metody, které se v Evropě reálně používají k hodnocení učitelů. Podle právních předpisů a dalších oficiálních dokumentů jsou hospitace ve třídě a rozhovory nebo diskuse formou dialogu mezi učitelem a hodnotitelem (hodnotiteli) dvěma nejčastějšími metodami používanými k hodnocení. V některých zemích je tato praxe doplněna sebehodnocením učitele. Používání dalších metod k hodnocení učitelů, jako jsou výsledky žáků a také průzkumy mezi rodiči a žáky, je na nejvyšší úrovni upraveno jen zřídka. Z údajů TALIS 2018 však vyplývá, že využívání externích výsledků žáků a jejich výsledků školních je velmi rozšířené. V celé EU pracuje více než 90 % učitelů ve školách, kde se tyto informace pro hodnocení učitelů používají.

<sup>(192)</sup> Bulharsko, Dánsko, Irsko, Řecko, Nizozemsko, Finsko, Spojené království-Skotsko, Island, Norsko a Turecko.

<sup>(193)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, Úř. věst. C 193, 9. 6. 20

Sebehodnocení práce učitelů, přestože je zdůrazňováno jako klíčový prvek procesu, kdy je cílem zlepšit kvalitu, je nejméně rozšířenou metodou hodnocení. Uváděli to jak ředitelé, tak učitelé v souvislosti s typy informací, které jim slouží k poskytnutí zpětné vazby. Nicméně z údajů vyplývá, že využívání sebehodnocení pro hodnocení učitelů bylo výrazně vyšší v zemích, kde je tato metoda podle předpisů na nejvyšší úrovni povinná.



## KAPITOLA 5: MEZINÁRODNÍ MOBILITA

---

Rozvoj mezinárodní mobility učitelů za účelem profesního rozvoje je dlouhodobou prioritou Evropské unie. V roce 2009 Rada Evropské unie ve svých závěrech o profesním rozvoji učitelů a ředitelů škol zdůraznila potřebu postupně rozšiřovat mezinárodní mobilitu, zejména učitelů, s cílem „učinit z období vzdělávání v zahraničí – v Evropě i ve světě – spíše pravidlo než výjimku“<sup>(194)</sup>. Posílení intenzity a rozsahu mobility pedagogických pracovníků je nezbytné pro zlepšení kvality školního vzdělávání v EU. To bylo cílem programu Erasmus+ na období 2014–2020, tj. programu EU pro vzdělávání, odbornou přípravu, mládež a sport<sup>(195)</sup>. Navzdory pozastavení programů mezinárodní mobility v Evropě v důsledku pandemie COVID-19 bylo v závěrech Rady z května 2020 o „evropských učitelích a školitelích pro budoucnost“ zdůrazněno, že mezinárodní mobilita studentů i učitelů v praxi je klíčovým prvkem pro kvalitu institucí vzdělávání a odborné přípravy<sup>(196)</sup>.

Mezinárodní mobilita učitelů je důležitá z několika důvodů, jak vyplývá z několika studií zaměřených na vliv účasti učitelů v programech financovaných EU nebo v národních programech zahrnujících odbornou praxi v zahraničí. Účastníkům nabízí tato zkušenost přímý kontakt s odlišným vzdělávacím systémem, jehož přístupy i organizace výuky se mohou lišit (Evropský parlament, 2008). Pro učitele je to jedinečná příležitost zamyslet se nad vlastními způsoby výuky (Maiworm et al., 2010) a vyměňovat si se zahraničními kolegy své názory a zkušenosti s národními vzdělávacími programy, hodnocením žáků, používáním pedagogických nástrojů, autonomií a pracovními podmínkami (Evropská komise, 2012). Mezinárodní mobilita může učitelům také pomoci překonat skepsi vůči jiným výukovým metodám nebo strategiím, protože jim poskytne přímou možnost pozorovat vliv těchto strategií na žáky. Tato zkušenost je zase může motivovat k získání nových dovedností a k účasti na dalším vzdělávání (Evropský parlament, 2008). V neposlední řadě je pravděpodobné, že pracovní návštěvy učitelů v zemi, jejíž hlavní jazyk není jejich mateřským jazykem, jim mohou pomoci zlepšit jejich jazykové dovednosti (Maiworm et al., 2010), což má zvláštní význam pro ty, kteří vyučují moderní cizí jazyky.

Z mezinárodní mobility učitelů mohou mít prospěch i žáci, protože učitelé jsou motivováni ke zlepšení svého stylu výuky a k tomu, aby do výuky ve škole vnášeli více evropského nebo mezinárodního rozměru (Education Exchanges Support Foundation, 2017). Větší otevřenost učitelů vůči Evropě, která je výsledkem mobility, může mít zvláštní význam pro žáky, kteří nemohou sami vycestovat do zahraničí (Evropský parlament, 2008).

Tato kapitola se zabývá mezinárodní profesní mobilitou učitelů v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2). Mobilita je zde definována jako fyzická mobilita z profesních důvodů do jiné země, než je země bydliště, a to buď během přípravného vzdělávání učitelů, nebo během učitelského působení. Soukromá mobilita – např. prázdninové cesty do zahraničí z jiných než profesních důvodů – zde není zohledněna.

V této kapitole jsou pro zjištění o mezinárodní mobilitě učitelů použita data z šetření TALIS za rok 2018, zatímco pro školní rok 2019/20 jsou použita data Eurydice. Oba výzkumy zohledňují krizi COVID-19, která od března 2020 silně ovlivnila cestování v Evropě. Budoucí možnosti mobility zatím nejsou zcela jasné a není jisté, zda se mobilita jednoho dne opět vrátí na úroveň před pandemií COVID-19. Třebaže mezinárodní mobilita učitelů zůstává politickou prioritou na úrovni EU, trendy zkoumané v této kapitole mohou být v příštích letech ovlivněny následky pandemie COVID-19.

---

<sup>(194)</sup> Úř. věst. C 119, 28. 5. 2009, s. 3.

<sup>(195)</sup> Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 1288/2013 ze dne 11. prosince 2013, kterým se zavádí program „Erasmus+“: program Unie pro vzdělávání, odbornou přípravu, mládež a sport a zrušují rozhodnutí č. 1719/2006/ES, č. 1720/2006/ES a č. 1298/2008/ES, Úř. věst. 347, 20. 12. 2013, s. 52.

<sup>(196)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020.

Tato kapitola obsahuje informace o celkové mobilitě učitelů v nižším sekundárním vzdělávání a zkoumá jejich účast v konkrétních etapách (v době studia nebo při výkonu učitelského povolání). Výsledky naznačují, že zkušenost s mobilitou v době studia souvisí s vyšší mobilitou během pozdějšího učitelského působení. Tato kapitola zkoumá hlavní důvody, proč učitelé vyjíždějí do zahraničí z profesních důvodů, a zabývá se vlivem vyučovaných předmětů na míru mobility. Odhaluje, že mobilita se od roku 2013 do roku 2018 zvýšila, a ukazuje, že hlavní vzorce pozorované v šetření TALIS 2013 přetrvávají. Kapitola stručně popisuje stávající programy mobility, které jsou k dispozici na úrovni EU nebo jsou organizovány národními či regionálními orgány. V příloze I.5 jsou uvedeny centrálně financované programy podporující mezinárodní mobilitu učitelů. Hlavní zjištění jsou shrnuta na konci této kapitoly.

Šetření TALIS 2018 zahrnuje 27 evropských zemí/regionů, včetně 24 členských států/regionů EU. Dva členské státy EU (Litva a Rakousko) a Norsko však neposkytly odpovědi na otázky týkající se mezinárodní mobility. V důsledku toho údaje TALIS použité v této kapitole zahrnují 24 evropských zemí/regionů, zatímco úroveň EU jsou vypočteny na základě 22 členských států/regionů EU.

### 5.1. Míra mobility učitelů v nižším sekundárním vzdělávání

Dotazník TALIS 2018 obsahoval následující otázku týkající se mobility učitelů: „Byl/a jste někdy v rámci své učitelské kariéry nebo během svého přípravného vzdělávání z profesních důvodů v zahraničí?“ Tato část poskytuje přehled o míře účasti učitelů v roce 2018 a srovnání s údaji TALIS 2013.

Závěry Rady o „evropských učitelích a školitelích pro budoucnost“ zdůraznily přeshraniční mobilitu jako „cennou studijní zkušenost a příležitost pro rozvoj sociálních, interkulturních, vícejazyčných a interpersonálních kompetencí účastníků“, a to jak pro studenty, tak pro učitele v praxi <sup>(197)</sup>. Méně než polovina učitelů v Evropě však má zkušenosti s mezinárodní mobilitou. Jak ukazuje obrázek 5.1, v EU 40,9 % učitelů alespoň jednou vycestovalo do zahraničí v době studia, nebo během učitelského působení, nebo v obou případech. V téměř dvou třetinách zúčastněných zemí/regionů <sup>(198)</sup> se mobility zúčastnila pouze menšina učitelů. Podíl učitelů účastnících se mobility je nejnižší v Turecku, kde pouze 11,0 % učitelů někdy pobývalo v zahraničí během učitelské praxe nebo v rámci přípravného vzdělávání. Spojené království (Anglie) je zemí s druhou nejnižší mírou mezinárodní mobility učitelů – zúčastnila se jí pouze čtvrtina z nich.

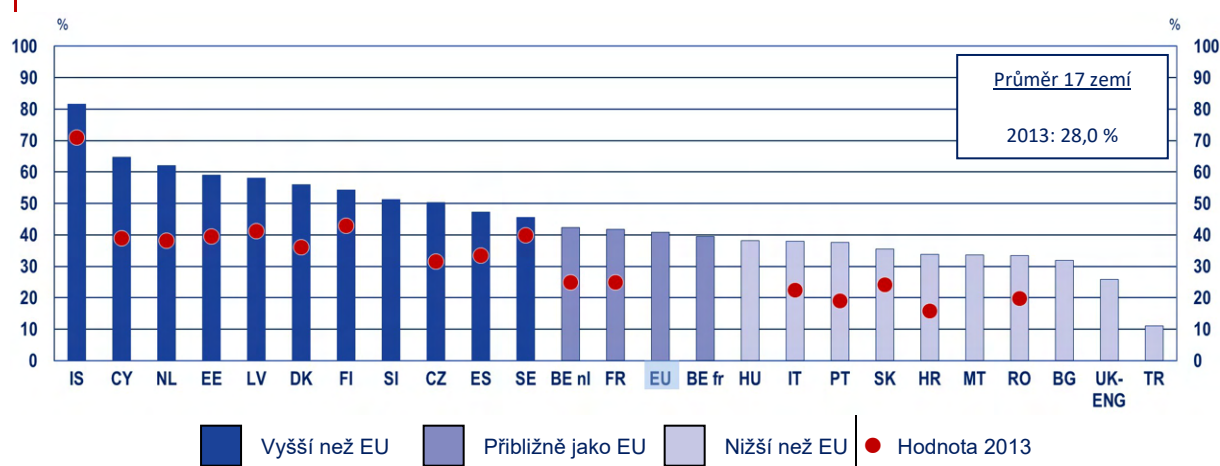
Mobilita učitelů je nad úroveň EU v severských a pobaltských zemích, v České republice, na Kypru, ve Španělsku, v Nizozemsku a ve Slovinsku. Mimořádně vysoká je na Islandu, kde do zahraničí vycestovalo více než 80 % učitelů, a také na Kypru a v Nizozemsku, kde tak učinily téměř dvě třetiny učitelů.

---

<sup>(197)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, s. 13.

<sup>(198)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné a Vlámské společenství), Bulharsko, Španělsko, Francie, Chorvatsko, Itálie, Maďarsko, Malta, Portugalsko, Rumunsko, Slovensko, Švédsko, Spojené království (Anglie) a Turecko.



**Obrázek 5.1: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, kteří pobývali v zahraničí, v roce 2018 a v roce 2013**

	IS	CY	NL	EE	LV	DK	FI	SI	CZ	ES	SE	BE nl	FR
2018	81,6	64,8	62,0	59,0	58,0	55,9	54,2	51,2	50,4	47,2	45,7	42,4	41,8
2013	71,0	38,9	38,2	39,5	41,2	36,0	42,9		31,5	33,4	39,9	24,9	24,9
	EU		BE fr	HU	IT	PT	SK	HR	MT	RO	BG	UK-ENG	TR
2018	40,9		39,5	38,2	38,0	37,7	35,5	33,8	33,7	33,4	32,0	25,9	11,0
2013					22,5	19,0	24,2	15,8		19,8			

Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulky 5.1 a 5.4 v příloze II).

### Vysvětlivky

Obrázek vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 56 v TALIS 2018 a č. 48 v TALIS 2013: „Byl/a jste někdy v rámci svého působení jako učitel/ka a/nebo v rámci svého pedagogického vzdělávání pracovní v zahraničí?“

Délky sloupců a pozice červených kroužků ukazují podíl učitelů, kteří odpověděli „ano“ alespoň na jednu ze situací mobility (podotázky a–e v roce 2018, resp. b–f v roce 2013). Údaje jsou seřazeny sestupně podle míry mobility učitelů v roce 2018. Intenzita barvy sloupce označuje statisticky významné rozdíly oproti hodnotě EU v roce 2018.

Úroveň EU označuje všechny země/regiony Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018, s výjimkou Litvy a Rakouska. Zahnuje i UK-ENG.

Ze srovnání údajů z šetření TALIS 2013 a 2018 vyplývá, že se mobilita učitelů ve všech zemích zvýšila. V evropských zemích byl podíl učitelů, kteří pobývali v zahraničí, v roce 2018 o 16,0 procentních bodů vyšší než v roce 2013 a vzrostl z 28,0 % na 44,0 % (viz tabulka 5.4). Toto srovnání vychází ze 17 zemí/regionů<sup>(199)</sup>, které odpověděly na otázky týkající se mezinárodní mobility v obou kolech šetření TALIS<sup>(200)</sup>, včetně jednoho nečlenského státu EU (Islandu).

Mobilita učitelů se zvýšila ve všech 17 zemích, které odpověděly na otázky týkající se mobility v roce 2013 i 2018 (viz tabulka 5.4 v příloze II). Dokonce i na Islandu, který měl nejvyšší míru mobility učitelů již v roce 2013 (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015), se mezinárodní mobilita učitelů zvýšila o 10,6 procentního bodu. Největší nárůst byl zaznamenán na Kypru, a to o 25,9 procentního bodu. Nejnižší nárůst byl ve Švédsku, kde se v roce 2018 oproti roku 2013 zvýšil pouze o 5,8 procentního bodu.

<sup>(199)</sup> Belgie (Vlámské společenství), Česká republika, Dánsko, Estonsko, Španělsko, Francie, Chorvatsko, Itálie, Kypr, Lotyšsko, Nizozemsko, Portugalsko, Rumunsko, Finsko, Slovensko, Švédsko a Island.

<sup>(200)</sup> Pokud jde o platnost srovnání, čtenáři by měli vědět, že otázky týkající se mobility se v letech 2013 a 2018 mírně lišily. V roce 2013 byly tyto otázky doplněny filtrační otázkou (Byl(a) jste někdy v rámci své učitelské kariéry nebo během svého přípravného vzdělávání v zahraničí: ano/ne), zatímco v roce 2018 filtrační otázka chyběla. I přes tento rozdíl mezi lety 2013 a 2018, a i když není znám dopad tohoto rozdílu, však lze předpokládat, že nárůst není způsoben jen změnami v dotazníku.

## 5.2. Cíle mezinárodní mobility učitelů

Tato část zkoumá, za jakým účelem strávili studenti pedagogiky a učitelé z praxe určité období v jiné zemi. Obrázek 5.2 ukazuje podíly učitelů účastnících se mezinárodních mobilit podle typu profesního důvodu výjezdu do zahraničí. V dotazníku TALIS 2018 byli učitelé účastníci se mobilit vyzváni, aby uvedli tolik odpovědí, kolik považovali za nezbytné.

Tři nejčastější důvody pro výjezd do zahraničí, které uvedla přibližně polovina účastnících se učitelů, jsou „doprovod vyjíždějících žáků“, „studium jazyků“ a „studium v rámci vzdělávání učitelů“. „Doprovod vyjíždějících žáků“ uvedlo v EU 51,5 % učitelů účastnících se mobilit. Podíl učitelů, kteří uvedli, že vyjeli do zahraničí za tímto účelem, je nejvyšší v České republice, ve Francii a v Portugalsku a převyšuje úroveň EU o dvacet nebo více procentních bodů (viz tabulka 5.7 v příloze II).

Jednou z nejčastějších motivací je také studium jazyků – v EU 50,1 % účastnících se učitelů uvedlo, že do zahraničí vyjeli z tohoto důvodu. Totéž údajně uvedly také téměř tři čtvrtiny vyjíždějících učitelů ve Španělsku a v Itálii (viz tabulka 5.7 v příloze II).

**Obrázek 5.2: Podíl učitelů účastnících se mobilit v nižším sekundárním vzdělávání podle profesních důvodů pro výjezd do zahraničí, úroveň EU, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 5.7 v příloze II).

### Vysvětlivky

Obrázek vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 57 dotazníku TALIS 2018: „Byly následující aktivity cílem vašich profesních pobytů v zahraničí?“.

Učitelé účastníci se mobilit jsou ti, kteří zaškrtnli „ano“ alespoň u jedné z dílčích otázek (a–e) otázky 56.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018, s výjimkou Belgie (Francouzskojazyčného a Vlámského společenství), Bulharska, Litvy a Rakouska. Zahrnuje také UK-ENG.

Studium v zahraničí jako součást vzdělávání učitelů v EU uvedlo 48,0 % učitelů účastnících se mobilit. Tyto podíly převyšují úroveň EU nejméně o 10 procentních bodů v Estonsku, ve Španělsku, v Itálii a na Kypru (viz tabulka 5.7 v příloze II).

Navázání kontaktů se zahraničními školami je přípravnou fází pro organizaci spolupráce mezi školami nebo návštěvy žáků v zahraničních školách. Návštěva škol v zahraničí zpravidla zahrnuje učitele a žáky ve střednědobém projektu, v jehož rámci je návštěva malou částí delšího období fyzické nebo virtuální mobility žáků, často s využitím digitálních technologií. Na úrovni EU uvedlo 37,0 % učitelů účastnících se mobilit, že vycestovali do zahraničí, aby navázali kontakty se školami. Více než polovina vyjíždějících učitelů v Estonsku, Lotyšsku, Maďarsku, Rumunsku, ve Slovinsku a Finsku uvedla jako důvod pobytu v zahraničí právě tuto skutečnost (viz tabulka 5.7 v příloze II).

V EU pouze 29,6 % učitelů účastnících se mobilit uvedlo jako důvod „výuku v zahraničí“. Výuka v zahraničí byla nejčastěji uváděna jako důvod mobility v Rumunsku (uvedlo ji 56,6 % zúčastněných učitelů). Rumunsko je navíc jedinou zemí, kde se mobilita za účelem výuky v zahraničí umístila na

druhém místě za „navázáním kontaktu se školami v zahraničí“ (63,4 % učitelů). Struktura mobility v Rumunsku je tedy velmi unikátní.

A konečně, nejméně častým důvodem mobility je cesta do zahraničí za účelem studia jiných oborů – pouze 21,6 % vyjíždějících učitelů v EU uvedlo, že vyjeli do zahraničí za tímto účelem. V Turecku, které má nejnižší míru mobility učitelů v Evropě (viz obrázek 5.1), je učení se jiným předmětům prvním důvodem pro vycestování do zahraničí – tento důvod uvedlo 69,4 % učitelů účastnících se mobility.

Jak zdůraznilo několik studií o vlivu evropských programů, možnosti profesního rozvoje v zahraničí jsou velmi přínosné pro zlepšení kompetencí pedagogických pracovníků (Education Exchanges Support Foundation, 2017; Maiwrom et al., 2010). Bohužel, kromě jazykového vzdělávání a studia dalších předmětů údaje TALIS 2018 nezkoumají formy mobility, které se zaměřují na profesní rozvoj, jako jsou vzdělávací kurzy, semináře/konference nebo stínování. Tím lze vysvětlit, proč značná část učitelů účastnících se mobility (43,9 %) uvedla, že hlavním důvodem alespoň jedné z jejich profesních cest do zahraničí neodpovídá žádné z možností v dotazníku TALIS 2018 (viz tabulka 5.7 v příloze II).

Srovnání s údaji TALIS 2013 (viz Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015) ukazuje, že struktura účelů mezinárodní mobility učitelů zůstala v průběhu času stabilní. Pořadí od nejčastějších po nejméně časté důvody, proč učitelé vyjíždějí do zahraničí z profesních důvodů, je v letech 2013 a 2018 velmi podobné, a to i přes nárůst mobility učitelů ve všech zemích (viz obrázek 5.1).

### 5.3. Vliv vyučovaného předmětu

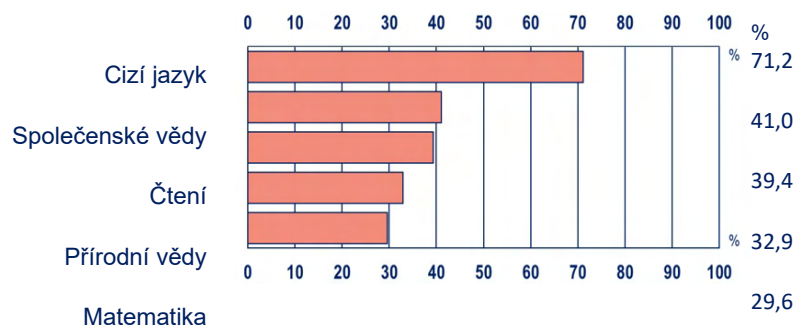
Mezinárodní mobilita učitelů může záviset na povaze vyučovaného předmětu (předmětů). V této části je zkoumána míra mobility učitelů v pěti hlavních předmětech: cizí jazyky, společenské vědy, čtení, přírodní vědy a matematika.

V EU přibližně 70 % učitelů moderních cizích jazyků pobývalo v zahraničí (viz obrázek 5.3). Ve srovnání s učiteli ostatních čtyř hlavních předmětů zastoupených na obrázku 5.3 se mobility účastní nejčastěji. Učitelé moderních cizích jazyků se mobility účastní nejčastěji ve všech zemích s výjimkou Islandu, kde se mimořádně vysoká míra mobility (viz obrázek 5.1) projevuje v podobné míře u učitelů všech předmětů (viz tabulka 5.6 v příloze II). Učitelé moderních cizích jazyků se samozřejmě musí vzdělávat a procvičovat jazyk, který vyučují. Proto se pro učitele cizích jazyků více než pro učitele jiných předmětů jeví mezinárodní mobilita jako profesní potřeba. Důvody pobytů učitelů cizích jazyků v zahraničí se do jisté míry liší od důvodů učitelů jiných předmětů. Nejčastějším důvodem pracovní cesty do zahraničí, který učitelé cizích jazyků uváděli, bylo „studium jazyků“ (viz tabulka 5.2 v příloze II). Tento důvod uváděli téměř dvakrát častěji než učitelé jiných předmětů (76,3 % oproti 38,1 %). „Studium v rámci vzdělávání učitelů“, druhý nejčastěji uváděný důvod mobility učitelů cizích jazyků, bylo podstatně častějším důvodem než u učitelů jiných předmětů (66,8 % oproti 39,4 %). A konečně „doprovod vyjíždějících žáků“ je pro učitele cizích jazyků až třetím nejčastěji uváděným důvodem jejich výjezdů do zahraničí, zatímco pro učitele ostatních předmětů je důvodem nejčastějším.

Na druhou stranu téměř 30 % učitelů moderních cizích jazyků, kteří se zúčastnili průzkumu v EU, nikdy z profesních důvodů do zahraničí nevycestovalo (viz obrázek 5.3), což může mít vliv na kvalitu výuky cizích jazyků. V Bulharsku, Rumunsku a Turecku více než polovina učitelů cizích jazyků nikdy z profesních důvodů nepobývala v zahraničí (viz tabulka 5.6 v příloze II).

Po učitelích jazyků se dále podle předmětů mobility nejčastěji účastní učitelé společenských věd, následovaní učiteli čtení, psaní a literatury. Přibližně 40 % z těchto dvou skupin vycestovalo z profesních důvodů do zahraničí.

**Obrázek 5.3: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, kteří pobývali v zahraničí z profesních důvodů, podle vyučovaných předmětů, úroveň EU, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 5.6 v příloze II).

### **Vysvětlivky**

Obrázek vychází z odpovědí učitelů na otázky č. 15 a 56 v šetření TALIS 2018: „Vyučujete v aktuálním školním roce následující kategorie předmětů?“ a „Byl/a jste někdy v rámci svého působení jako učitel/ka a/nebo v rámci svého pedagogického vzdělávání pracovní v zahraničí?“

Délky řádků ukazují podíl učitelů, kteří uvedli, že vyučují jeden nebo více předmětů (možnosti odpovědí a–e), a odpověděli „ano“ alespoň na jednu z otázek týkajících se mobility (podotázky a–e).

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018, s výjimkou Litvy a Rakouska. Zahnuje také UK-ENG.

Učitelé přírodních věd a matematiky jsou v rámci EU skupinou, jež se ve srovnání s učiteli hlavních předmětů, které jsou zde analyzovány, mezinárodních mobilit účastní nejméně často. Pouze 32,9 % a 29,6 % z nich uvedlo, že pobývali v zahraničí z profesních důvodů.

Učitelé všech ostatních zkoumaných předmětů v EU se ve srovnání s učiteli cizích jazyků mobilit účastní méně často. Tak tomu bylo již v roce 2013 (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015). Nicméně přestože pro učitele jazyků je přínos mobility zřejmý, z profesního výjezdu do zahraničí mohou profitovat i učitelé ostatních předmětů. Bylo například zjištěno, že kromě jazykových dovedností pracovní pobyt v zahraničí také zvyšují otevřenost vůči změnám a interkulturní i didaktické kompetence (Education Exchanges Support Foundation, 2017).

## **5.4. Načasování mezinárodní mobility během učitelství kariéry**

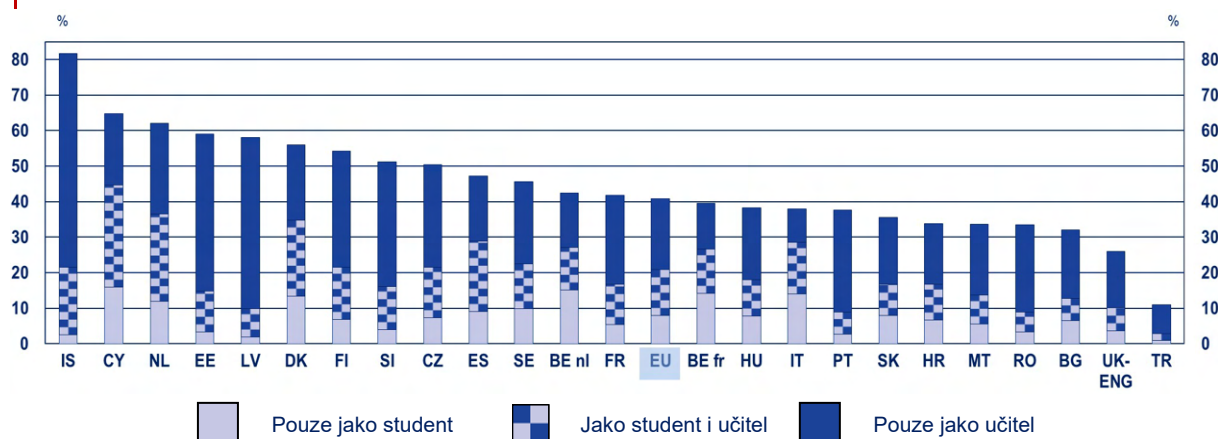
V rámci šetření TALIS 2018 měli respondenti uvést, zda se jejich zkušenost s mezinárodní mobilitou uskutečnila během jejich přípravného vzdělávání a/nebo v rámci pozdějšího učitelství působení. Jak zdůrazňují závěry Rady, mobilita studentů i učitelů by měla být podporována a překážky bránící jejich účasti by měly být odstraňovány. Mobilitě studentů učitelství brání „slabý mezinárodní rozměr programů přípravného vzdělávání učitelů a problémy související s uznáváním období mobility v zahraničí a výsledků učení“<sup>(201)</sup>. Kromě toho jsou za hlavní překážku mobility studentů pedagogiky často označovány dodatečné náklady na studium v zahraničí (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2020b). Kromě toho existují také problémy související s přenositelností domácích grantů a půjček při studiu v zahraničí (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2019c). Za jednu z hlavních překážek mezinárodní mobility, s nimiž se školy potýkají, bylo označeno hledání zástupců za učitele, kteří odjíždějí do zahraničí, a to z důvodu nedostatku prostředků na přijímání zastupujících učitelů (Evropský parlament, 2008; Evropská komise, 2012). Jako opakující se překážka jsou uváděny také rodinné povinnosti, zejména v případě dlouhodobých pobytů v zahraničí (Evropská komise, 2013b). K tomu všemu musí mít budoucí i současní učitelé již dostatečné jazykové znalosti, aby byli schopni určité období v zahraničí z profesních důvodů strávit.

<sup>(201)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, s. 13–19.

Protože se překážky mobility studentů a učitelů liší a vyžadují rozdílná opatření, zabývá se tato část situací v oblasti mobility u každé z obou skupin. Analyzuje také vztah mezi mobilitou studentů a učitelů.

Mezinárodní mobilita jako součást přípravného vzdělávání učitelů je důležitá pro „rozšíření přístupu k rozmanitosti kvalitních výukových přístupů k uspokojování potřeb žáků“, jak bylo zdůrazněno v nedávném sdělení o vytvoření Evropského prostoru vzdělávání do roku 2025<sup>(202)</sup>. Mezinárodní mobilita budoucích učitelů během jejich studia však není rozšířená. V roce 2018 uvedla v EU výjezd do zahraničí během studia přibližně pětina učitelů (20,9 %) (viz obrázek 5.4). Mobilita studentů se navíc mezi jednotlivými zeměmi výrazně liší. Na Kypru během studia v zahraničí pobývala téměř polovina učitelů a v Dánsku a Nizozemsku se mezinárodní mobility v době studia zúčastnila o něco více než třetina učitelů. Naproti tomu v Lotyšsku, Portugalsku, Rumunsku, ve Spojeném království (Anglii) a v Turecku vyjelo během studia do zahraničí jen asi 10 % či méně učitelů. Od roku 2013 do roku 2018 se mobilita studentů učitelství ve všech zemích s dostupnými údaji zvýšila o 13,0 procentních bodů (viz tabulka 5.4). Nárůst se pohybuje od +27,6 procentního bodu na Kypru po přibližně +5 procentních bodů v Lotyšsku, Portugalsku a Rumunsku.

**Obrázek 5.4: Podíl učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, kteří pobývali v různých obdobích v zahraničí (během studia a/nebo během učitelského působení), 2018**



	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Pouze jako student	8,0	14,2	15,1	6,5	7,3	13,4	3,3	9,0	5,3	6,7	14,0	15,9	1,9
Pouze jako učitel	20,0	12,8	15,3	19,3	28,9	21,2	44,2	18,4	25,0	17,2	9,4	20,2	48,2
Jako student i učitel	12,9	12,5	12,0	6,2	14,2	21,3	11,5	19,8	11,4	9,9	14,6	28,7	8,0
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	IS	TR
Pouze jako student	7,8	5,5	12,0	2,7	3,3	4,0	7,9	6,8	9,8		3,6	2,5	0,9
Pouze jako učitel	20,3	20,0	25,4	28,8	24,5	35,2	18,8	32,8	23,2		15,8	60,2	8,2
Jako student i učitel	10,2	8,2	24,6	6,2	5,7	12,1	8,7	14,7	12,7		6,6	19,0	1,9

Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 5.3 v příloze II).

### Vysvětlivky

Obrázek vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 56 šetření TALIS 2018: „Byl/a jste někdy v rámci svého působení jako učitel/ka a/nebo v rámci svého pedagogického vzdělávání pracovní v zahraničí?“

Délky tří barevných částí ve sloupcích udávají podíl učitelů, kteří odpověděli: u světle modrých „ano“ na podotázku (a), poté „ne“ na podotázku (b–e); u tmavě modrých „ne“ na podotázku (a), poté „ano“ na některou z podotázek (b–e); u šachovnicové části „ano“ na podotázku (a) i na některou z podotázek (b–e). Údaje jsou seřazeny sestupně podle celkové míry mobility učitelů v roce 2018. Tučným písmem jsou v tabulce vyznačeny statisticky významné rozdíly oproti hodnotě EU.

Úroveň EU označuje všechny země/regiony Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018, s výjimkou Litvy a Rakouska. Zahnuje také UK-ENG.

<sup>(202)</sup> Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů o vytvoření Evropského prostoru vzdělávání do roku 2025. 30. 9. 2020 KOM (2020) 625 v konečném znění, s. 10.



V EU přibližně třetina učitelů (32,9 %) pobývala v zahraničí z profesních důvodů (viz obrázek 5.4). Mezi jednotlivými zeměmi existují určité rozdíly. Na Islandu, kde se učitelé účastní mobility nejčastěji z celé Evropy (viz obrázek 5.1), vycestovalo během své profesní kariéry do zahraničí 79,2 % učitelů. Přibližně polovina učitelů v Estonsku, na Kypru, v Lotyšsku, Nizozemsku, ve Slovinsku a Finsku zažila během své kariéry cestu do zahraničí. Nejnižší míra mezinárodní mobility učitelů během jejich kariéry, která je pod úrovní EU, se vyskytuje v Belgii (Francouzskojazyčném a Vlámském společenství), v Bulharsku, Chorvatsku, Itálii, na Maltě, Slovensku, ve Spojeném království (Anglii) a v Turecku. Mobilita učitelů během jejich zaměstnání se zvýšila o 11,2 procentního bodu (viz tabulka 5.4 v příloze II). Nejvíce se zvýšila v Nizozemsku (+21,1 procentního bodu), zatímco nejpomalejší vývoj byl zaznamenán v Itálii (+5,1) a ve Švédsku (+4,7).

Z obrázku 5.4 je zřejmé, že ve všech zemích se část učitelů zúčastnila mobility jak během svého studia, tak i během učitelského působení. V EU 12,9 % učitelů vycestovalo do zahraničí jako studenti i jako učitelé.

Za účelem zjištění, které charakteristiky přispívají k mobilitě učitelů, byla provedena logistická regresní analýza na datech TALIS 2018. Cílem modelu bylo předpovědět pravděpodobnost, že se učitel zúčastní mobility (oproti neúčastnícímu se učiteli). Byly zahrnuty dvě nezávislé (neboli „vysvětlující“) proměnné: mobilita během studia a výuka předmětu „cizí jazyky“. Výsledky (viz tabulka 5.5 v příloze II) ukazují statisticky významný a pozitivní vztah mezi mobilitou během přípravného vzdělávání a mobilitou v pozdějším období učitelské dráhy. Tento vztah platí jak pro učitele cizích jazyků, tak pro učitele ostatních předmětů. Učitelé, kteří se zúčastnili mobility během studia, mají tendenci být účastníky se častěji i během učitelského působení, a to jak na úrovni EU, tak ve všech 24 evropských zemích zahrnutých do analýzy. Posílení mobility studentů pedagogiky je proto důležité nejen kvůli přidané hodnotě, kterou tato zkušenost mladým lidem přináší, ale také proto, že mobilita v době studia je spojena s pozdější mobilitou v roli učitele.

Pokud jde o mobilitu během přípravného vzdělávání, mají učitelé cizích jazyků ve všech evropských zemích s výjimkou Kypru a Islandu tendenci účastnit se mobility častěji.

## **5.5. Programy financování mezinárodní mobility**

Tento oddíl se zabývá systémy financování, které podporují mezinárodní mobilitu učitelů. Nejprve se zabývá zeměmi, které podporují mezinárodní mobilitu prostřednictvím národních programů. Poté uvádí informace o podílu účastnících se učitelů, kteří pobývali v zahraničí s podporou programu EU nebo národního programu.

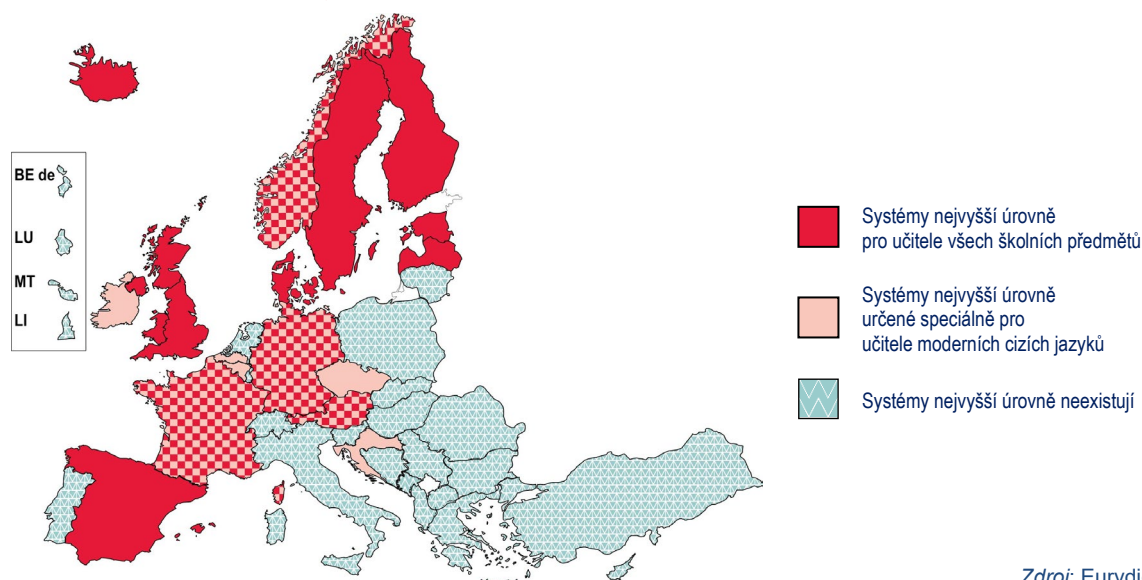
### **5.5.1. Organizace národních systémů financování**

Mobilita učitelů je podporována a sponzorována na úrovni EU a může být rovněž podporována programy financování na národní úrovni. Na obrázku 5.5 jsou znázorněny země s programy financování mezinárodní mobility učitelů organizovanými orgány na nejvyšší úrovni. Cílem těchto programů je podpořit učitele, kteří chtějí strávit určitý čas v zahraničí za účelem profesního rozvoje. Programy mobility, jejichž cílem je především šíření národní kultury a jazyka v zahraničí, a programy, jejichž prostřednictvím učitele zaměstnává národní škola země jejich původu v zahraničí, nejsou v této analýze zahrnuty.

Programy financování mezinárodní mobility existují v malé části evropských zemí, především v západní a severní Evropě. Tyto programy financování se mohou vztahovat na všechny učitele bez ohledu na předmět, který vyučují, nebo se mohou zaměřovat konkrétně na učitele cizích jazyků. Dvanáct zemí má národní programy dostupné pro všechny učitele nižšího sekundárního vzdělávání bez ohledu na předmět, který vyučují (viz obrázek 5.5). V Německu, ve Francii, v Rakousku a v Norsku se další národní

programy zaměřují speciálně na učitele moderních cizích jazyků. V Belgii (Francouzskojazyčném a Vlámském společenství), v České republice, v Irsku a Chorvatsku se v současné době jedná o jediný typ existujícího programu. Některé země nemají centrální program, nicméně mají regionální programy mobility.

**Obrázek 5.5: Systémy financování spravované orgány nejvyšší úrovně na podporu mezinárodní mobility učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivka

Viz definice „**mezinárodní mobility**“ v Glosáři. Učitelé, kteří se stěhují do zahraničí, aby pracovali ve škole spadající pod jejich vlastní zemi, zde nejsou zahrnuti. Nejsou zde zahrnuti mezinárodní programy financování, jako je program Evropské unie Erasmus+. Seznam centrálně financovaných programů podporujících mezinárodní mobilitu učitelů v nižším sekundárním vzdělávání je uveden v příloze I.5.

Řada zemí uzavřela bilaterální dohody na podporu mezinárodní mobility učitelů<sup>(203)</sup>. Programy mezinárodní mobility mají různé cíle, například zlepšit jazykové dovednosti, rozvíjet nebo rozšířit učitelské dovednosti nebo podporovat kulturní povědomí. Mohou probíhat v rámci aktivit dalšího vzdělávání, jazykové podpory nebo výměnných programů a mohou se skládat ze studijních pobytů, vzdělávacích kurzů, stínování, účasti na konferencích nebo období výuky. Délka období mobility podporovaných národními programy se rovněž liší. V řadě národních programů učitelé vyjíždějí do zahraničí na kratší dobu, obvykle na jeden nebo dva týdny.

Například v **Belgii (Francouzskojazyčném a Vlámském společenství)** se mohou učitelé němčiny zúčastnit týdenního vzdělávacího kurzu v Německu. Ve Vlámském společenství se mohou učitelé francouzštiny zúčastnit dvouměsíčního vzdělávacího kurzu ve Francii, zatímco ve Francouzskojazyčném společenství mohou učitelé nizozemštiny absolvovat čtyřdenní vzdělávací kurz v Nizozemsku.

Ve **Španělsku** program profesních návštěv (*Estancias Profesionales*) podporuje učitele základních a středních škol, kteří mohou strávit dva týdny v zahraničí na hospitacích ve školách bez ohledu na předmět, který vyučují.

Ve **Francii** se učitelé mohou po dobu dvou týdnů účastnit jazykových, pedagogických a kulturních rozvojových aktivit v zahraničí.

Ve **Finsku** se mohou učitelé švédštiny účastnit výměnných pobytů a kurzů zaměřených na vyučovací metody v jiných severských zemích po dobu jednoho nebo dvou týdnů.

Cílem programu *Atlas Conference* ve **Švédsku** je usnadnit učitelům několikadenní účast na konferencích v zahraničí.

<sup>(203)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné a Vlámské společenství), Česká republika, Irsko, Francie, Chorvatsko, Rakousko, Finsko, Švédsko a Spojené království (Anglie, Wales a Severní Irsko).

V **Norsku** mají učitelé francouzštiny možnost zúčastnit se kurzů dalšího vzdělávání nebo individuálních programů (stínování) ve Francii na dva až 21 dní.

Učitelé z **Velké Británie** mohou v rámci programu *Connecting Classrooms* navštívit na přibližně týden školy v několika zemích a porovnat jejich vzdělávací postupy.

Některé země také organizují programy mobility zahrnující dlouhodobější pobyt v zahraničí.

Například ve **Francii** se učitelé mohou účastnit různých výměnných programů, které jim umožňují vyměnit si místo s učitelem v jiné zemi na celý školní rok. Patří mezi ně program spolupráce se sedmi evropskými zeměmi, výměny se Severní Amerikou (zejména prostřednictvím programu *Codofil*) i celosvětové výměny (prostřednictvím programu *Jules Verne*).

Učitelé v **Rakousku** mohou strávit školní rok v zahraničí v rámci programu jazykové podpory.

Učitelé ze **Spojeného království** mohou strávit jeden semestr v USA, kde se účastní kurzů dalšího vzdělávání, vyměňují si odborné znalosti a sdílejí osvědčené postupy.

Osm severských a pobaltských zemí (Dánsko, Estonsko, Lotyšsko, Litva, Finsko, Švédsko, Island a Norsko) je zapojeno do programu *Nordplus*, který podporuje jejich zapojení do různých aktivit v oblasti spolupráce ve vzdělávání. *Nordplus* má několik dílčích programů zaměřených na různé cílové skupiny a oblasti vzdělávání. Program *Nordplus Junior* financuje mimo jiné aktivity v oblasti mobility v podobě výměn učitelů a přípravných návštěv. Litva, ačkoli je členem programu *Nordplus*, nebyla v roce 2019/20 zapojena do mobility učitelů.

Některé země také organizují speciální programy pro učitele cizích jazyků, kteří pracují v jiné zemi, s cílem podpořit výuku svého národního jazyka v zahraničí. Například německá iniciativa „Školy: Partneři pro budoucnost“ (*Schulen: Partner der Zukunft*) umožňuje učitelům němčiny, kteří pracují v zahraničí, účastnit se aktivit dalšího vzdělávání a programů stínování přímo v Německu.

Tři belgická společenství se třemi různými jazyky výuky (francouzštinou, nizozemštinou a němčinou) podepsala v březnu 2015 dohodu o podpoře příležitostí pro učitele jednotlivých společenství vyučovat v jednom ze dvou ostatních společenství po dobu nejméně jednoho roku. Přestože tato iniciativa mezi společenstvími sama o sobě není mezinárodní, také stojí za zmínku. Jejím cílem je zajistit kurzy s učiteli, kteří jsou rodilými mluvčími, zejména ve školách, které nabízejí obsahově a jazykově integrované vyučování (CLIL) <sup>(204)</sup>. V letech 2015 až 2019/20 však této možnosti využilo pouze několik učitelů z Vlámského společenství.

### 5.5.2. Využívání programů mobility

Po představení stávajících programů mezinárodní mobility financovaných z národních zdrojů je zajímavé sledovat podíl vyjíždějících učitelů, kteří uvádějí, že se těchto programů a/nebo programu EU zúčastnili. Mobilita učitelů je podporována programy EU v oblasti vzdělávání, a to prostřednictvím programu *Comenius* a nověji prostřednictvím klíčové akce 1 programu *Erasmus+* na období 2014–2020. Hlavním cílem podpory projektů mobility v letech 2014–2020 pro pedagogické pracovníky bylo rozvíjet jejich kompetence nabídkou možností profesního rozvoje v zahraničí formou strukturovaných kurzů, stínování nebo výuky <sup>(205)</sup>.

V dotazníku TALIS 2018 byly učitelům účastnícím se mobility k tomuto tématu položeny dvě otázky, a to zda vyjeli do zahraničí z profesních důvodů „jako učitelé v rámci programu EU (např. programu *Erasmus+/Comenius*)“ a/nebo „jako učitelé v rámci regionálního nebo národního programu“. Z tohoto důvodu nejsou k dispozici žádné informace o účasti budoucích učitelů v takových programech během jejich přípravného vzdělávání.

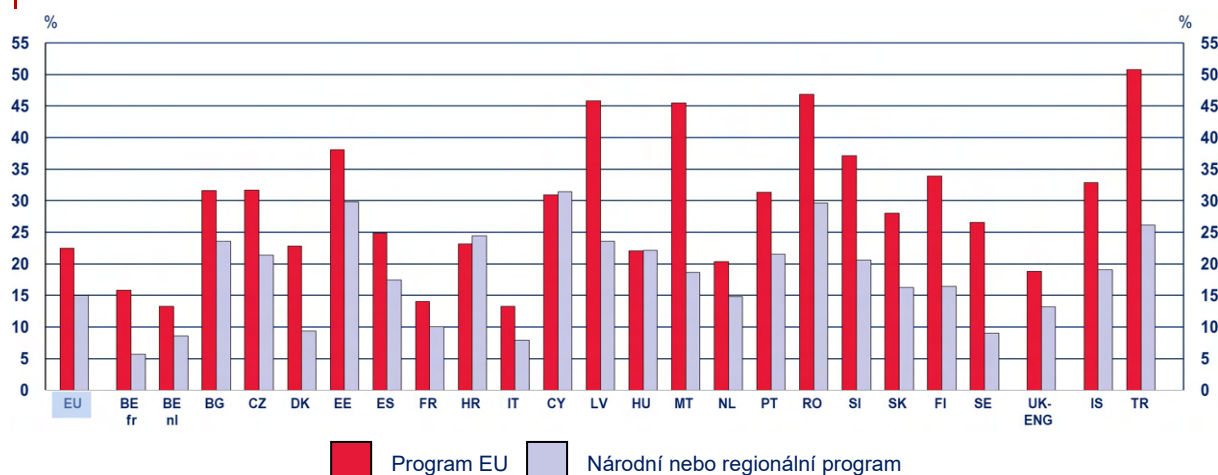
---

<sup>(204)</sup> CLIL označuje typy výuky, v jejichž rámci se k výuce některých předmětů kurikula používá jiný jazyk než jazyk výuky (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017a).

<sup>(205)</sup> Viz příručka programu Erasmus+ 2020 na: [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2020\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2020_en)

Obrázek 5.6 ukazuje, že hlavním využívaným systémem financování jsou programy EU. Podíl učitelů účastníků se mobility, kteří vyjeli do zahraničí z profesních důvodů prostřednictvím programu EU, činí 22,5 %, zatímco v případě národních nebo regionálních programů je to 15,0 %. V několika zemích byl tento trend ještě výraznější, přičemž do zahraničí vyjelo prostřednictvím financování EU nejméně dvakrát tolik či více učitelů než s využitím národního nebo regionálního financování. Tak tomu bylo v Belgii (Francouzskojazyčném společenství), v Dánsku, na Maltě, ve Finsku a ve Švédsku. Naopak v Chorvatsku, na Kypru a v Maďarsku byl účinek obou zdrojů financování zhruba stejný. Již předchozí údaje TALIS (2013) zdůraznily, že s podporou programu EU vyjel do zahraničí větší podíl účastníků se učitelů než s podporou národního programu.

**Obrázek 5.6: Podíl učitelů účastníků se mobility v nižším sekundárním vzdělávání, kteří vyjeli do zahraničí z profesních důvodů s podporou programu mobility, 2018**



	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Program EU	22,5	15,8	13,3	31,6	31,7	22,8	38,1	24,9	14,0	23,1	13,3	30,9	45,8
Národní nebo regionální program	15,0	5,7	8,6	23,6	21,4	9,3	29,8	17,4	10,0	24,4	7,9	31,5	23,6
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	TR	
Program EU	22,0	45,5	20,4	31,4	46,9	37,2	28,0	33,9	26,6	18,8	32,9	50,8	
Národní nebo regionální program	22,2	18,6	14,8	21,5	29,7	20,6	16,3	16,4	9,0	13,2	19,1	26,2	

Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 5.8 v příloze II).

### Vysvětlivky

Obrázek vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 56 šetření TALIS 2018: „Byl/a jste někdy v rámci svého působení jako učitel/ka a/nebo v rámci svého pedagogického vzdělávání pracovně v zahraničí?“, možnost (b) „jako učitel/ka v rámci programu EU“ a (c) „jako učitel/ka v rámci regionálního nebo národního programu“. Učitelé mohli využít oba typy programů.

Za učitele účastníky se mobility jsou považováni ti, kteří zaškrtnli „ano“ alespoň u jedné z dílčích otázek (a–e) otázky 56.

Tučným písmem jsou v tabulce vyznačeny statisticky významné rozdíly oproti hodnotě EU.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018, s výjimkou Litvy a Rakouska. Zahrnuje také UK-ENG.

Některé poznatky lze učinit na základě posouzení jak míry mezinárodní mobility učitelů (viz obrázek 5.1), tak existence či neexistence národních systémů financování mobility (viz obrázek 5.5). Statistická analýza účasti učitelů na mezinárodní mobilitě uváděné v šetření TALIS 2018 naznačuje, že národní programy umožňující pobyty v zahraničí z profesních důvodů mohou být důležitým podpůrným faktorem. V zemích, kde neexistují národní programy, se mobility zúčastnilo 29,4 % učitelů (viz tabulka 5.1 v příloze II). V zemích, které národní program mobility mají, je účast vyšší o něco více než 10 procentních bodů (41,1 %). Nejdůležitějším finančním podpůrným prostředkem pro přístup k programům mezinárodní mobility však zůstávají programy financování EU.

## 5.6. Závěry

Na evropské úrovni panuje shoda, že mezinárodní mobilita přispívá k rozvoji široké škály kompetencí učitelů a měla by být podporována. V Evropě však pouze malá část učitelů z profesních důvodů vycestovala do zahraničí. V roce 2018 se 40,9 % učitelů v EU alespoň jednou zúčastnilo mobility během studia, během učitelského působení, nebo v obou případech. Mobilita učitelů je nad úroveň EU v severovýchodních a pobaltských zemích, v České republice, na Kypru, ve Španělsku, v Nizozemsku a ve Slovinsku. Od roku 2013 do roku 2018 se mezinárodní mobilita učitelů zvýšila ve všech 17 evropských zemích, pro které jsou k dispozici údaje. Je třeba zmínit, že veškeré trendy v mobilitě učitelů bude třeba v nadcházejících letech analyzovat s ohledem na narušení, které v programech mezinárodní mobility a cestování po Evropě způsobila pandemie COVID-19.

Stejně jako v roce 2013 jsou i v roce 2018 třemi nejčastějšími důvody výjezdu do zahraničí „doprovod vyjíždějících žáků“, „studium jazyků“ a „studium v rámci učitelského vzdělávání“, přičemž každý z nich uvedla přibližně polovina účastníků se učitelů. Pouze 21,6 % uvedlo, že vycestovali do zahraničí za účelem výuky jiných předmětů. Údaje TALIS 2018 bohužel nezkoumají další formy mobility, které se rovněž zaměřují na dimenzi profesního rozvoje, jako jsou vzdělávací kurzy, semináře/konference nebo stínování.

Mezinárodní mobilita učitelů se liší v závislosti na vyučovaném předmětu. Stejně jako v roce 2013 se učitelé moderních cizích jazyků ve srovnání s učiteli dalších čtyř hlavních předmětů mezinárodních mobilit účastní nejčastěji. V roce 2018 pobývalo v zahraničí během studia a/nebo během působení v praxi přibližně 70 % učitelů cizích jazyků. To však znamená, že téměř 30 % dotázaných učitelů moderních cizích jazyků v EU se programu mezinárodní mobility nikdy nezúčastnilo, což by mohlo mít negativní důsledky pro kvalitu jazykové výuky. V porovnání s učiteli cizích jazyků je mezinárodní mobilita učitelů jiných předmětů podstatně nižší a pohybuje se od přibližně 40 % u učitelů čtení a společenských věd po nejvýše 30 % u učitelů matematiky. Výraznou výjimku z tohoto vzorce představuje Island, kde učitelé všech předmětů uvedli úroveň mobility vyšší než 70 %.

Šetření TALIS (2018) se zabývá mezinárodní mobilitou učitelů ve dvou specifických obdobích, a to během přípravného vzdělávání a během učitelského působení. Cestování do zahraničí při studiu nebo při práci učitele je popisováno jako „cenná studijní zkušenost“<sup>(206)</sup>, která může mít přínos pro jazykové, mezikulturní nebo didaktické kompetence učitelů. Mezinárodní mobilita však není mezi studenty pedagogiky příliš rozšířená. V roce 2018 přibližně pětina učitelů (20,9 %) v EU uvedla, že během studia vycestovala do zahraničí, přičemž mezi jednotlivými zeměmi existují značné rozdíly. Pokud jde o učitele v praxi, přibližně třetina (32,9 %) učitelů v EU uvedla, že měla zkušenost s mezinárodní mobilitou, opět s rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. Mezinárodní mobilita učitelů z praxe je pod úroveň EU v Belgii (Francouzskojazyčném a Vlámském společenství), v Bulharsku, Chorvatsku, Itálii, na Maltě, Slovensku, ve Spojeném království (Anglii) a v Turecku. Je třeba odstranit překážky bránící mezinárodní mobilitě učitelů, jak je uvedeno v nedávných závěrech Rady o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost.

Jak zdůrazňují další zprávy, mezi hlavní překážky mobility studentů pedagogiky patří finanční problémy a záležitosti týkající se uznávání (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2019c a 2020b). V případě učitelů působících v praxi patří mezi překážky rodinné povinnosti a potíže při zajišťování jejich zástupů (Evropská komise, 2012). Všeobecným problémem je navíc nedostatečná jazyková vybavenost<sup>(207)</sup>. Posílení mobility studentů pedagogiky však může zlepšit i mezinárodní mobilitu učitelů z praxe. Údaje totiž ukazují, že studenti, kteří měli možnost strávit studijní pobyt v jiné zemi, s větší pravděpodobností využijí příležitost vycestovat do zahraničí z profesních důvodů i v pozdějším věku.

<sup>(206)</sup> Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, s. 13.

<sup>(207)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, s. 11.



Národní programy financování na podporu učitelů, kteří chtějí strávit nějaký čas v zahraničí za účelem profesního rozvoje, existují v méně než polovině evropských zemí, a to především v západní a severní Evropě. Tyto programy financování se mohou vztahovat na všechny učitele bez ohledu na předmět, který vyučují, nebo se mohou zaměřovat konkrétně na učitele cizích jazyků. Hlavním zdrojem financování však zůstávají programy EU.



## KAPITOLA 6: „WELL-BEING“ – SPOKOJENOST UČITELŮ V PRÁCI

---

Dobré pracovní podmínky, resp. spokojenost učitelů v práci („well-being“) se dostaly do popředí zájmu evropských a národních politických programů. Závěry Rady o „evropských učitelích a školitelích pro budoucnost“<sup>(208)</sup> zdůrazňují, že dobré pracovní podmínky, resp. spokojenost učitelů v práci je klíčovým faktorem pro zvýšení atraktivity profese: „Dobré pracovní podmínky učitelů a školitelů ovlivňují jejich pracovní spokojenost a jejich pracovní nasazení a mají vliv na atraktivitu jejich povolání a následně také na jejich setrvání v oboru. Jedná se o významný činitel kvality a výkonnosti, jenž souvisí s motivací jich samotných i s motivací a výsledky jejich žáků a studentů“. Členské státy jsou proto vyzývány, aby považovaly „well-being“ a odolnost učitelů za klíčovou oblast politiky.

Duševní pohoda, resp. spokojenost učitelů v práci se může týkat různých aspektů učitelské profese: pracovní zátěže, pracovního prostředí, pracovních podmínek, pocitu bezpečí, podpory ze strany kolegů a zaměstnavatele, vztahových aspektů s žáky, rodiči, kolegy a dalšími zúčastněnými stranami, které se podílejí na chodu školy, a samozřejmě uznání ze strany širšího okolí. Pokud jsou tyto aspekty zdrojem negativních zkušeností, mohou se učitelé ocitnout ve stavu fyzického a emocionálního vyčerpání, stresu a vyhoření a může být ovlivněno jejich duševní a fyzické zdraví. Studie Evropské komise o politických opatřeních ke zvýšení atraktivity učitelského povolání v Evropě zdůrazňuje stres jako jeden z faktorů, které činí učitelské povolání obzvláště obtížným (Evropská komise, 2013a, s. 175). OECD (2020, s. 102) zdůrazňuje, že učitelé, kteří v práci zažívají vysokou míru stresu, častěji uvádějí, že v následujících pěti letech hodlají opustit učitelské povolání a přejít k jiné profesi. Existují data, která dokazují, že stres učitelů může ovlivnit kvalitu jejich výuky a motivaci jejich žáků (Fernet et al., 2012; Klusmann et al., 2008). Jedna studie zjistila, že úroveň stresu učitelů ovlivnila i úroveň stresu žáků základních škol přicházejících ráno do školy (Oberle a Schonert-Reichl, 2016). Některá data stres učitelů spojují také s pracovní spokojeností (Collie, Shapka a Perry, 2012), angažovaností (Klassen et al., 2013), mírou vyhoření (Betoret, 2009) a úbytkem učitelů (Skaalvik a Skaalvik, 2011).

Pracovní podmínky jsou obecně považovány za primární činitel ovlivňující duševní pohodu (Béteille a Loeb, 2009; French, 1993; Ingersoll, 2001; Ladd, 2011; Moriarty, Edmonds, Blatchford a Martin, 2001). Kyriacou (2001) zdůrazňuje, že stres učitelů je třeba považovat za důsledek vnímané nerovnováhy mezi požadavky na jejich práci a zdroji, které mají k dispozici. Podobně McCarthy (2019) zdůrazňuje, že pochopit schopnost učitelů zvládat pracovní stres znamená prozkoumat, jak hodnotí rovnováhu mezi těmito požadavky a zdroji. Jiní autoři zdůrazňují vazby úrovně stresu učitelů, míry vyhoření, vlastní efektivity a schopnosti zvládat situaci na výsledky učení žáků (Herman, Hickmon-Rosa, Reinke, 2017), vliv spolupráce mezi učiteli na úroveň stresu (Wolgast a Fischer, 2017), souvislost mezi politikou týkající se odpovědnosti učitelů a vyšší úrovní stresu (Ryan et al., 2017) a význam vztahu učitel-žák (Spilt et al., 2011).

Tato kapitola analyzuje zkušenosti učitelů se stresem v práci, zkoumá možné zdroje stresu i prvky, které zřejmě míru stresu zmírňují. První podkapitola zkoumá vnímanou míru stresu, jak ji uvedli učitelé v šetření TALIS 2018. Z údajů vyplývá, že počet učitelů uvádějících vysokou míru stresu by se v některých zemích měl stát předmětem zájmu. Může to mít vliv jak na atraktivitu učitelského povolání, tak na celkovou schopnost vzdělávacích systémů udržet si dobré učitele.

Druhá podkapitola analyzuje zdroje stresu, které učitelé v šetření uvedli. Třetí podkapitola se zabývá souvislostmi mezi úrovní stresu a pracovními podmínkami, pracovním prostředím a vnímáním vlastní efektivity, což jsou všechno prvky, které – podle výzkumné literatury – mohou u učitelů hrát roli při zvyšování úrovně stresu nebo posilování mechanismu zvládnání situace.

---

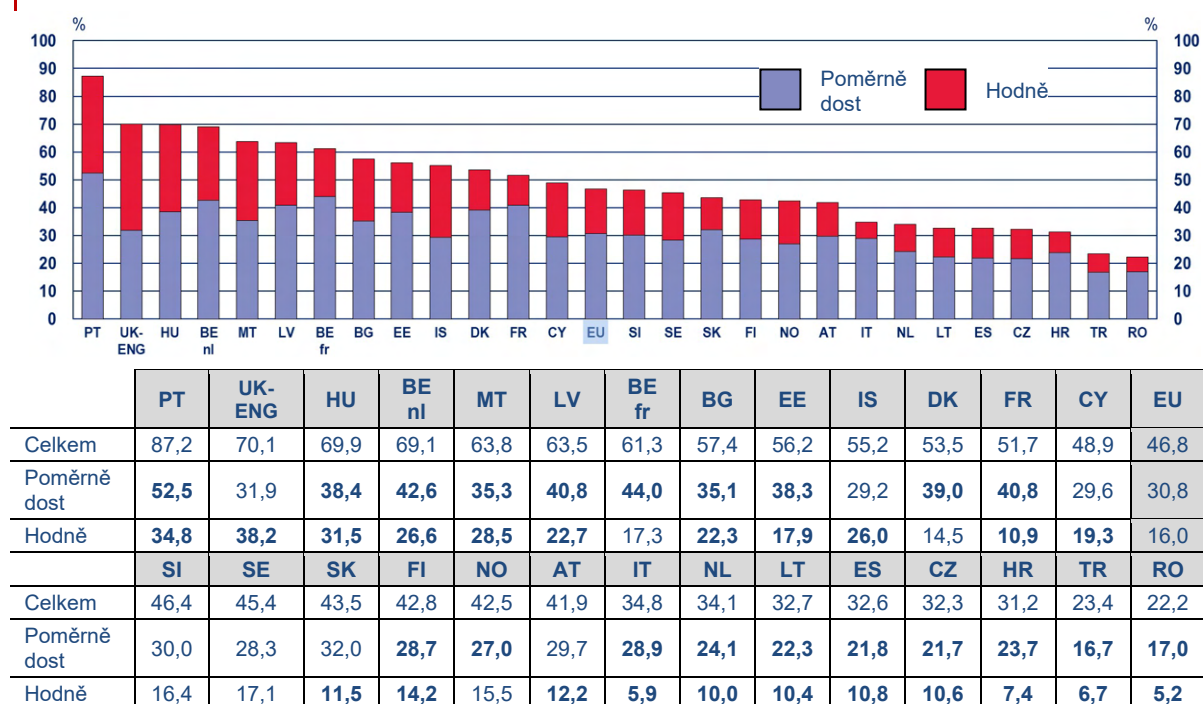
<sup>(208)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020, C 193/16.

Z analýzy vyplývá, že stres v práci zažívá mnoho učitelů v celé Evropě. Data naznačují, že míra stresu je nižší, pokud učitelé pracují ve školním prostředí, které vnímají jako prostředí podněcující spolupráci, pokud se cítí sebejistí při motivaci žáků a zvládnání jejich chování a pokud mají pocit, že jsou ve své práci autonomní. Na druhou stranu učitelé uvádějí, že zažívají větší stres, pokud pracují ve třídách, které vnímají jako rušivé, pokud pracují více hodin nebo podléhají hodnocení, které podmiňuje kariéerní postup.

## 6.1. Úrovně stresu

Údaje ze šetření TALIS 2018 odhalují, že stres je mezi evropskými učiteli běžný. Obrázek 6.1 ukazuje, že v Evropě stres v práci zažívá téměř 50 % učitelů nižšího sekundárního vzdělávání. Ve 12 vzdělávacích systémech <sup>(209)</sup> uvádí více než 50 % učitelů, že zažívají „poměrně dost“ nebo „hodně“ stresu. V Portugalsku uvedlo, že jsou ve stresu, téměř 90 % učitelů, stejně jako 70 % učitelů z Maďarska a Spojeného království (Anglie). Ještě znepokojivější je, že ve všech třech zemích je podíl učitelů, kteří zažívají „hodně“ stresu, dvojnásobný oproti průměru v EU. V Belgii (Vlámském společenství), na Maltě a na Islandu je podíl učitelů, kteří zažívají „hodně“ stresu, o 10 procentních bodů vyšší než průměr v EU. Na opačném konci spektra jsou učitelé pracující v Rumunsku a Turecku, kde stres v práci uvádí pouze jeden z pěti učitelů.

**Obrázek 6.1: Podíl učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, kteří v práci zažívají „poměrně dost“ nebo „hodně“ stresu, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě šetření TALIS 2018 (viz tabulka 6.1 v příloze II).

### Vysvětlivky

Obrázek vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 51 „Do jaké míry podle vašich zkušeností učitele této školy dochází k následujícímu?“ možnost a) „v práci zažívám stres“. Možné odpovědi jsou „vůbec“, „do určité míry“, „poměrně dost“ a „hodně“. Údaje jsou seřazeny sestupně podle součtu kategorií „Poměrně dost“ a „Hodně“.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

V kategoriích „Poměrně dost“ a „Hodně“ jsou statisticky významné rozdíly oproti průměru v EU vyznačeny tučně. V kategorii „Celkem“ se se statisticky významnými rozdíly nepočítalo.

<sup>(209)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné a Vlámské společenství), Bulharsko, Dánsko, Estonsko, Francie, Lotyšsko, Maďarsko, Malta, Portugalsko, Spojené království (Anglie) a Island.

Kromě obecných zkušeností se stresem v práci se dotazník TALIS 2018 zabývá třemi dalšími dimenzemi: dopadem, který má práce učitele na duševní zdraví učitelů, dopadem na fyzické zdraví učitelů a rovnováhou mezi pracovním a osobním životem.

To, že jejich práce má negativní dopad na jejich duševní zdraví, uvádí celkově 24 % evropských učitelů, 22 % učitelů uvádí negativní dopad na své fyzické zdraví (viz tabulka 6.1). V Belgii (Francouzském společenství) a Portugalsku však negativní dopad své práce na duševní a fyzické zdraví vnímá více než polovina učitelů. Obavy o duševní zdraví má také každý třetí učitel v Belgii (Vlámském společenství), Bulharsku, Dánsku, Francii, Lotyšsku a Spojeném království (Anglii).

Důležitým faktorem při měření duševní pohody, který zároveň může mít vliv na atraktivitu učitelského povolání, je také rovnováha mezi pracovním a osobním životem. Podle OECD (2019a, s. 124) uvedla velká část učitelů jako jednu z motivací, proč se stali učiteli, tvrzení „rozvrh výuky je v souladu s povinnostmi v mém osobním životě“, což dokazuje, že tato rovnováha je tudíž důležitým prvkem při výběru povolání učitele. Z údajů šetření TALIS 2018 vyplývá, že na úrovni EU téměř 55 % učitelů uvádí, že jim v zaměstnání zbývá „poměrně dost“ nebo „hodně“ času na osobní život, což nicméně znamená také to, že velká část učitelů nevnímá rovnováhu mezi prací a osobním životem ve své profesi tak pozitivně. Ve Spojeném království a na Islandu se navíc domnívá, že mu jeho práce ponechává „poměrně dost“ nebo „hodně“ času na osobní život, pouze jeden ze čtyř učitelů. Vliv celkové pracovní doby jako stresového faktoru je dále analyzován v podkapitole 6.3.

## 6.2. Zdroje stresu: role úkolů a odpovědnosti

V šetření TALIS 2018 měli učitelé uvést, do jaké míry lze problémy z předem stanoveného seznamu považovat za zdroj stresu. Následující odstavce analyzují jejich odpovědi.

Obrázek 6.2 ukazuje, že v EU uvádějí učitelé nižšího sekundárního vzdělávání jako hlavní zdroj stresu „administrativní práci“. Z údajů navíc vyplývá, že tři ze čtyř hlavních zdrojů stresu, tedy administrativní práce, odpovědnost za výsledky žáků a požadavky nadřízených orgánů, přímo nesouvisí s hlavními úkoly výuky.

**Obrázek 6.2: Podíl učitelů, kteří uvedli, že následující problémy způsobují „poměrně dost“ nebo „hodně“ stresu, nižší sekundární vzdělávání, EU, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě šetření TALIS 2018 (viz tabulka 6.2 v příloze II).

### Vysvětlivky

Obrázek vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 52 „Když se zamyslíte nad svou prací na této škole, do jaké míry jsou následující zdroje stresu přítomny ve vaší práci?“. Odpovědi „poměrně dost“ a „hodně“ jsou seskupeny dohromady.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.



Vnímání administrativní práce jako zdroje stresu se v jednotlivých zemích liší (viz tabulka 6.2 v příloze II). Zatímco v Estonsku a Finsku ji za zdroj stresu považuje pouze jeden ze tří učitelů, v Belgii (Vlámském společenství) a Portugalsku jsou to více než dvě třetiny učitelů. Nepřekvapí, že v zemích, kde učitelé uvádějí, že tráví více času administrativními úkoly (viz tabulka 1.4 v příloze II), uvádějí také v průměru vyšší míru stresu způsobenou administrativními úkoly.

Druhým nejčastějším zdrojem stresu, který učitelé v EU uvedli, je „příliš mnoho známkování“. Rovněž v zemích, kde učitelé uvádějí, že známkováním tráví více času (viz tabulka 1.4 v příloze II), uvádějí v průměru vyšší míru stresu způsobenou příliš velkým množstvím známek.

Politika odpovědnosti založená na testování žáků<sup>210</sup> byla vědci označena jako na jeden z prediktorů stresu a nespokojenosti učitelů v práci (Ryan et al., 2017; von der Embse et al., 2016a; von der Embse et al., 2016b). „Odpovědnost za výsledky žáků“ je třetím nejčastěji uváděným zdrojem stresu. Ve Finsku a Norsku však to, že způsobuje „poměrně dost“ nebo „hodně“ stresu, uvádí pouze jeden z pěti učitelů.

Čtvrtým nejčastěji uváděným zdrojem stresu je „nutnost udržet krok s měnícími se požadavky nadřízených orgánů“. V Nizozemsku se to týká méně než 20 % učitelů, zatímco ve Francii, na Maltě, v Litvě a v Portugalsku zažívá stres z měnících se požadavků nadřízených orgánů více než 60 % učitelů.

Zbývající příčiny stresu uvedené v Obrázku 6.2 jsou do větší míry přímo spojeny s prací učitelů. Jedná se buď o základní úkoly související s výukou (např. příprava na vyučování), nebo o součást úkolů spojených se vztahovými záležitostmi (např. udržování kázně ve třídě, řešení problémů s rodiči nebo zákonnými zástupci). Některé z nich, stejně jako širší otázky spojené s klimatem školy, jsou zkoumány v následující analýze.

### 6.3. Zdroje stresu: vliv systémových prvků a pracovních podmínek

K tomu, jestli učitelé prožívají větší nebo menší stres, mohou kromě zdrojů stresu uvedených v obrázku 6.2 přispívat i další faktory. Následující analýza zkoumá vliv systémových prvků, jako jsou kariérní modely, stejně jako se zabývá vnímáním a zkušenostmi učitelů, například klimatem podněcujícím spolupráci a vnímáním vlastní efektivity. Využívá tři různé regresní modely, které jsou dále vysvětleny.

Analýza vychází ze skóre indexu stresu, který kombinuje odpovědi učitelů na všechny čtyři položky týkající se stresu zahrnuté do šetření<sup>(211)</sup>:

1. „v práci zažívám stres“;
2. „moje práce mi ponechává čas na osobní život“;
3. „moje práce negativně ovlivňuje mé duševní zdraví“ a
4. „moje práce negativně ovlivňuje mé fyzické zdraví“

Každá otázka má čtyři kategorie odpovědí, kterým byly přiřazeny hodnoty od 1 do 4: „Vůbec ne“ (1), „Do určité míry“ (2), „Poměrně dost“ (3) a „Hodně“ (4). Skóre indexu stresu má tedy minimální hodnotu 4 a maximální hodnotu 16. Obrázek 6.3 ukazuje průměrné hodnoty indexu stresu podle zemí. V EU je průměrné skóre 8,6. Průměrné skóre indexu stresu ve Francii, na Slovensku a ve Švédsku se tomuto

---

<sup>(210)</sup> pozn. red.: Politika odpovědnosti založená na testování žáků (test-based accountability policy) vychází z předpokladu, že kvalitu vzdělávání lze kontrolovat (a zlepšovat) pomocí standardizovaných testů, které absolvují všichni žáci. Klade si za cíl zlepšit vzdělávací příležitosti všech žáků a tím zlepšit výsledky jejich učení. Měřítkem úspěchu/neúspěchu jsou výsledky v testech, které zároveň mohou mít značný vliv na vzdělávací dráhu žáků. Odpovědnost za výsledky žáků nesou učitelé.

<sup>(211)</sup> Dotazník pro učitele šetření TALIS 2018, otázka 51.

průměru blíží. Nejnižší míru stresu uvedli učitelé v Rumunsku (7,6 bodu), zatímco nejvyššího skóre dosáhli učitelé v Portugalsku (11 bodů).

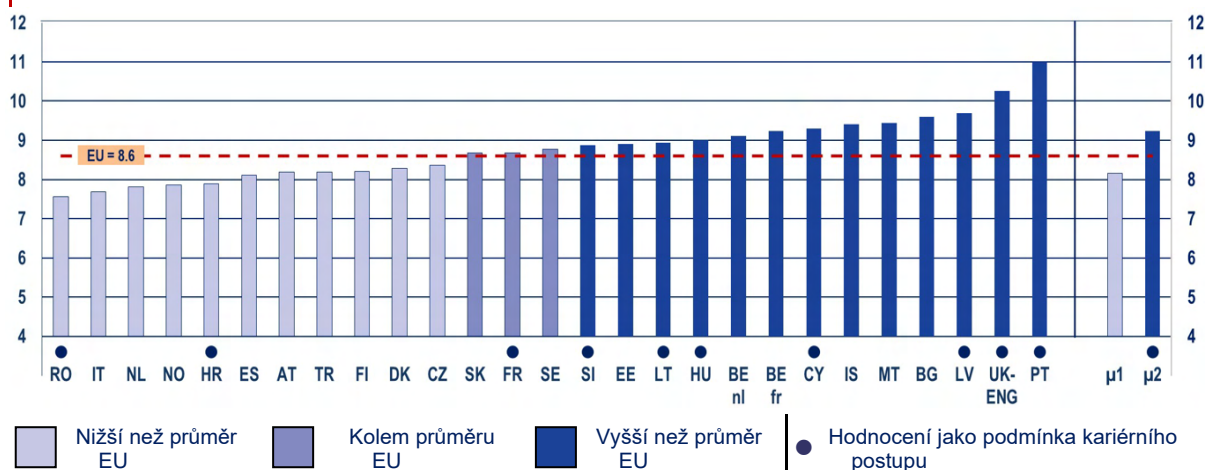
### Vliv systémových prvků: kariérní modely, sumativní hodnocení a další vzdělávání učitelů.

První kapitola se zabývala kariérními modely a úlohou, kterou v procesu kariérního postupu hraje sumativní hodnocení a další vzdělávání učitelů. Následující analýza se zabývá možnými souvislostmi mezi těmito systémovými prvky a úrovní stresu. Regresní analýzy byly provedeny s použitím skóre indexu stresu jako závislé proměnné a tří různých systémových prvků jako nezávislých proměnných. Jsou to: kariérní model (jednoúrovňový nebo víceúrovňový – viz obrázek 1.12), hodnocení jako požadavek pro kariérní postup a další vzdělávání jako požadavek pro kariérní postup (viz obrázek 1.13).

Statisticky významný vliv na úroveň stresu mají dvě systémové proměnné (viz tabulka 6.4 v příloze II). Hodnocení jako podmínka kariérního postupu je spojeno se zvýšením skóre indexu stresu (1,26; S.E. 0,04). V zemích, kde je podmínkou kariérního postupu další vzdělávání, uvádějí učitelé v průměru nižší úroveň stresu (-0,53; S.E. 0,04). Změny v uváděném stresu ve vztahu ke kariérnímu systému učitelů jsou malé (-0,07; S.E. 0,04) a tento rozdíl není statisticky významný. Neexistuje tedy žádný podstatný rozdíl v úrovni stresu, kterou uvádějí učitelé pracující v systémech s víceúrovňovými kariérními modely a učitelé pracujícími v prostředí s jednoúrovňovou kariérní strukturou.

Obrázek 6.3 znázorňuje vztah mezi úrovní stresu a hodnocením jako podmínkou kariérního postupu (viz také obrázek 1.13). Obrázek porovnává průměrné hodnoty indexu stresu podle zemí a uvádí, které systémy požadují hodnocení učitelů pro kariérní postup. Z údajů vyplývá, že v průměru uvádějí učitelé vyšší míru stresu v těch zemích, kde je hodnocení formálním požadavkem pro kariérní postup ( $\mu_2$  průměr 9,2; S.E. 0,03). V zemích, kde takový požadavek není, byla úroveň stresu učitelů v průměru nižší ( $\mu_1$  průměr 8,2; S.E. 0,02) <sup>(212)</sup>.

**Obrázek 6.3: Skóre indexu stresu učitelů versus hodnocení jako podmínka kariérního postupu, nižší sekundární vzdělávání, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě Eurydice a TALIS 2018 (viz tabulka 6.3 v příloze

<sup>(212)</sup> Rozdíl mezi  $\mu_1$  a  $\mu_2$ : 1,08; S.E. 0,04.

**Data (obrázek 6.3)**

EU	RO	IT	NL	NO	HR	ES	AT	TR	FI	DK	CZ	SK	FR	SE
8,6	7,6	7,7	7,8	7,9	7,9	8,1	8,2	8,2	8,2	8,3	8,4	8,7	8,7	8,8
SI	EE	LT	HU	BE nl	BE fr	CY	IS	MT	BG	LV	UK-ENG	PT	μ1	μ2
8,9	8,9	8,9	9,0	9,1	9,2	9,3	9,4	9,4	9,6	9,7	10,3	11,0	8,2	9,2

Zdroj: Eurydice, na základě Eurydice a TALIS 2018 (viz tabulka 6.3 v příloze II).

**Vysvětlivky**

Obrázek vychází z odpovědí učitelů na otázku č. 51 „Do jaké míry se podle vašich zkušeností učitelé této školy dochází k následujícímu?“, možnost a) „v práci zažívám stres“, možnost b) „moje práce mi ponechává čas na osobní život“, možnost c) „moje práce negativně ovlivňuje mé duševní zdraví“, možnost d) „moje práce negativně ovlivňuje mé fyzické zdraví“.

Údaje jsou seřazeny vzestupně podle skóre indexu stresu. Intenzita barvy sloupce a použití **tučného písma** v tabulce pod obrázkem označují statisticky významné rozdíly oproti průměru EU.

„Hodnocení jako podmínka kariérního postupu“ odkazuje k předpisům nejvyšší úrovně, viz obrázek 1.13.

μ1 = průměr pro země, které nemají „Hodnocení jako podmínku kariérního postupu“. μ2 = průměr pro země, které mají „Hodnocení jako podmínku kariérního postupu“.

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG.

Zatímco pouze dvě země (Chorvatsko a Rumunsko) z těch, které mají hodnocení jako podmínku kariérního postupu, mají průměrné skóre stresu nižší než průměr EU, sedm zemí (Kypr, Lotyšsko, Litva, Maďarsko, Portugalsko, Slovinsko a Spojené království /Anglie/), které mají hodnocení jako podmínku, má průměrné skóre vyšší než průměr EU.

**Vliv kontextu: pracovní podmínky, klima školy a třídy a vnímání sebe sama**

Druhý model pro regresní analýzu byl vytvořen na základě kombinace kontextových prvků zahrnujících pracovní podmínky učitelů, prostředí, ve kterém pracují, a vnímání jejich vlastní efektivity.

Jak bylo zdůrazněno v úvodu této kapitoly, pracovní podmínky jsou obecně považovány za primární činitel ovlivňující duševní pohodu (Béteille a Loeb, 2009; French, 1993; Ingersoll, 2001; Ladd, 2011; Moriarty, Edmonds, Blatchford a Martin, 2001). Regresní model zahrnuje pro tuto první dimenzi tři prvky: pracovní dobu, roky praxe a trvalý pracovní poměr.

Data z empirických výzkumů také poukazují na kontextové prvky, jako je chování žáků (Collie et al., 2012; Geving, 2007; Lewis, Roache a Romi, 2011; Pang, 2012), klima školy (Fernet et al., 2012; Greyson a Alvarez, 2008; Wolgast a Fischer, 2017) a pocit autonomie učitelů (Pearson a Moomaw, 2005; Tuettemann a Punch, 1992), jako na faktory, které ovlivňují pracovní pohodu učitelů. Regresní model proto zahrnuje tyto tři aspekty prostřednictvím následujících prvků: vnímání práce v rušivé třídě, vnímání práce ve škole, která podněcuje spolupráci, a to, za jak autonomní ve své práci se učitelé považují.

Třetí dimenze, která byla v regresní analýze uvažována, souvisí se sebepojetím vlastních schopností učitelů. Několik vědců uvedlo, že vnímání vlastní efektivity pozitivně koreluje s pracovní spokojeností a angažovaností učitelů (Collie et al, 2012; Gilbert, Adesope a Schroeder, 2014; Klassen a Chiu, 2010; Skaalvik a Skaalvik, 2014) a negativně koreluje se stresem z práce a se syndromem vyhoření (Brouwers a Tomic, 2000; Skaalvik a Skaalvik, 2010, 2014). Bandura (2006) považuje vnímání vlastní efektivity za ústřední mechanismus lidského jednání. Přesvědčení o vlastní efektivitě ovlivňuje způsob, jakým lidé vnímají kontextové příležitosti a výzvy, ovlivňuje chování, volby a míru energie, odhodlání a odolnosti, kterou lidé vloží do dosahování svých cílů, když čelí překážkám. Důvěra, kterou učitelé mají ve své schopnosti profesionálů, by tedy mohla hrát roli v tom, jaký stres zažívají: učitel, který si je jistý sám sebou, může zažívat nižší úroveň stresu, zatímco učitel, který si není tak jistý, může různé aspekty své práce prožívat více stresujícím způsobem. Může jít také o vzájemný vztah, kdy vysoce stresovaní učitelé ztrácejí sebedůvěru (Skaalvik a Skaalvik, 2017). Vyučování dnes není jen o zprostředkování znalostí a dovedností, i když to zůstává hlavním smyslem práce učitele. Jde také o řízení skupiny žáků

a jejich motivaci k sebevědomí, zvědavosti a samostatnosti. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) považují vnímání vlastní efektivity učitelů za sebehodnocení vlastních schopností dosáhnout požadovaných výsledků, pokud jde o zapojení žáků a jejich učení, a to i v případě, že čelí obtížně vzdělatelným nebo nemotivovaným žákům. Proto byly provedeny regresní analýzy s využitím tří proměnných, které se zabývají těmito třemi aspekty: vnímání vlastní efektivity, pokud jde o schopnost vést výuku, zvládnutí chování žáků a schopnost motivovat žáky.

Tabulka 6.5 v příloze II obsahuje podrobné informace o konstrukci každé nezávislé proměnné.

Obrázek 6.4 shrnuje výsledky vícerozměrných regresních analýz provedených na těchto proměnných pro každý evropský vzdělávací systém, který se zúčastnil šetření TALIS 2018. Čísla na osách ukazují, v kolika vzdělávacích systémech má daná proměnná statisticky významný vliv na závislou proměnnou (index stresu). Maximální číslo (27) je dosaženo v případě, že nezávislá proměnná má statisticky významný ( $p < 0,05$ ) dopad na skóre indexu stresu ve všech vzdělávacích systémech. Působení každé nezávislé proměnné na závislou proměnnou je sledováno při kontrole všech ostatních faktorů zahrnutých do regrese.

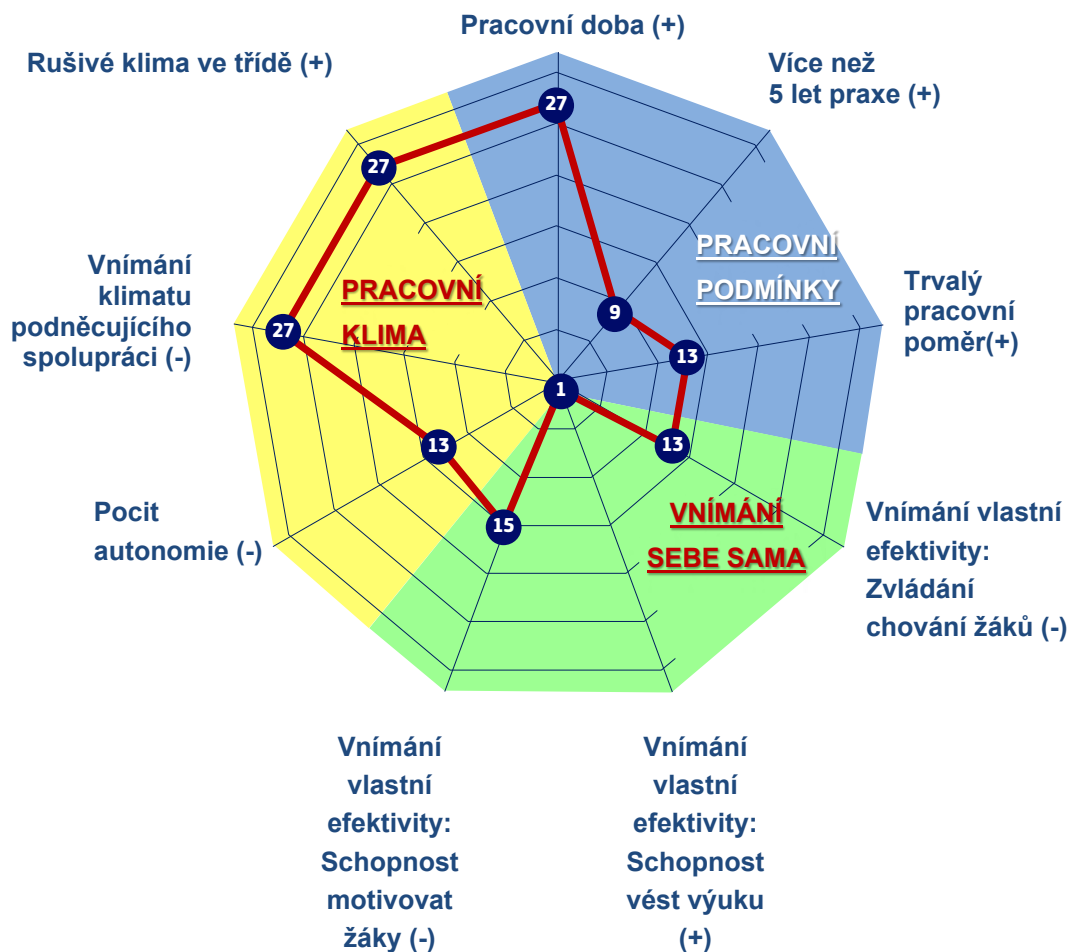
V jednotlivých analyzovaných zemích existují určité rozdíly ve vhodnosti modelu. Ve Spojeném království (Anglie) je podíl vysvětleného rozptylu téměř 20 % ( $RSQ = 0,19$ ), zatímco v Dánsku a na Maltě je to 10 % ( $RSQ = 0,096$ , resp.  $0,098$ ). Kromě toho byla provedena vícerozměrná regrese se všemi proměnnými uvedenými na obrázku 6.4, a to spojením všech zúčastněných vzdělávacích systémů EU. Na úrovni EU model s devíti nezávislými proměnnými vysvětluje 16 % rozptylu v úrovni stresu ( $RSQ = 0,16$ ).

### **Pracovní klima: rušivé třídy, školní prostředí podněcující spolupráci a pocit autonomie**

Výsledky upozorňují na význam pracovního prostředí. Vícerozměrné regresní analýzy ukazují, že ve všech 27 posuzovaných vzdělávacích systémech učitelé častěji uvádějí vyšší úroveň stresu, pracují-li v rušivých třídách a/nebo ve školách, kde vnímají nízkou úroveň vzájemné spolupráce. Na úrovni EU je změna průměrného skóre indexu stresu 1,00 bodu (S.E. 0,04), považují-li učitelé prostředí třídy za rušivé, a -1,17 bodu (S.E. 0,05), považují-li prostředí školy za spolupracující. Kromě toho učitelé, kteří zažívají ve své práci větší autonomii, uvádějí častěji nižší míru stresu. Na úrovni EU se průměr ve skóre indexu stresu mění o -0,81 bodu (S.E. 0,11), pokud se učitelé ve své práci považují za autonomnější. Na úrovni jednotlivých zemí navíc tato nezávislá proměnná vykazuje statisticky významné hodnoty ( $p < 0,05$ ) ve 13 vzdělávacích systémech <sup>(213)</sup>. Zdá se, že tyto výsledky naznačují, že klima školy a třídy, stejně jako pocit autonomie, který učitelé ve své práci mají, mohou hrát důležitou roli, pokud jde o jejich duševní pohodu. Politika zaměřená na zlepšení duševní pohody učitelů by proto mohla usilovat o posílení role týmové práce a spolupráce ve školách, podporovat učitele v rozvoji sociálních a interpersonálních kompetencí a rozvíjet pocit autonomie učitelů v jejich práci.

<sup>(213)</sup> V následujících 13 vzdělávacích systémech se skóre indexu stresu snižuje: Belgie (Francouzskojazyčné a Vlámské společenství), Bulharsko, Španělsko, Francie, Chorvatsko, Kypr, Maďarsko, Malta, Rakousko, Portugalsko, Spojené království (Anglie) a Turecko. Ve Finsku je index stresu vyšší.

**Obrázek 6.4: Počet zemí/regionů, kde mají vybrané aspekty profesního života učitelů nižšího sekundárního vzdělávání statisticky významný dopad na skóre indexu stresu, 2018**



Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2018 (viz tabulka 6.5 v příloze II).

### Výsledky regrese na úrovni EU

	EU $\beta$	S.E.		EU $\beta$	S.E.
Pracovní doba	0,05	(0,00)	Vnímání pocitu autonomie	-0,81	(0,11)
Více než 5 let praxe	0,19	(0,06)	Vnímání klimatu školy podněcujícího spolupráci	-1,17	(0,05)
Trvalý pracovní poměr	0,51	(0,06)	Vnímání rušivého klimatu ve třídě	1,00	(0,04)
Vnímání vlastní efektivity: Zvládání chování žáků	-0,57	(0,06)			
Vnímání vlastní efektivity: Schopnosti vést výuku	-0,14	(0,08)			
Vnímání vlastní efektivity: Schopnost motivovat žáky	-0,10	(0,05)			

### Vysvětlivky

Obrázek ukazuje počet zemí, ve kterých je působení nezávislé na závislou proměnnou statisticky významné (skóre indexu stresu – viz obrázek 1.18). Symbol „+“ odkazuje k pozitivnímu vztahu, zatímco symbol „-“ k negativnímu. Kategorie „Pracovní doba“, „Více než 5 let praxe“, „Trvalý pracovní poměr“, „Rušivé klima ve třídě“ a „Vnímání vlastní efektivity“: Schopnosti vést výuku“ pozitivně souvisí s vyšší mírou stresu (např. čím více vyučovacích hodin, o to více učitelů vyjadřuje vyšší míru stresu). Kategorie „Vnímání vlastní efektivity: Zvládání chování žáků“, „Vnímání vlastní efektivity: Schopnost motivovat žáky“, „Pocit autonomie“ a „Klima podněcující spolupráci“ souvisejí s úrovní stresu negativně (tj. čím vyšší je úroveň autonomie, o to více učitelů vyjadřuje nižší úroveň stresu).

„Pocit autonomie“ souvisí s indexem stresu negativně ve 13 zemích/regionech a pozitivně v jedné zemi (Finsko).

EU odkazuje ke všem zemím/regionům Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Zahrnuje také UK-ENG. Statisticky významné výsledky na úrovni EU jsou vyznačeny tučně.



### **Pracovní podmínky: pracovní doba, praxe a pracovní smlouva**

V kategorii pracovních podmínek je klíčovým faktorem pracovní doba. Pravděpodobnost, že učitelé uvedou vyšší míru stresu, pokud mají delší pracovní dobu, je statisticky významná ve všech (27) analyzovaných vzdělávacích systémech. Na úrovni EU se průměrné skóre indexu stresu zvyšuje o 0,05 bodu (S.E. 0,00) za každou deklarovanou hodinu práce navíc. Není překvapivé, že: čím více hodin učitelé pracují, tím více jich uvádí, že v práci zažívají stres. To platí ve všech vzdělávacích systémech navzdory rozdílům v pracovní době, které můžeme vidět v části 1.2.2. Další dvě proměnné související s pracovními podmínkami, kterými jsou roky praxe a trvalý pracovní poměr, vykazují statisticky významné výsledky v devíti<sup>(214)</sup>, resp. 13<sup>(215)</sup> vzdělávacích systémech. Na úrovni EU je změna průměrného skóre v indexu úrovně stresu statisticky významná jak u učitelů s více než pětiletou praxí (0,19; S.E. 0,06), tak u učitelů s trvalým pracovním poměrem (0,51; S.E. 0,06). Výsledky naznačují, že ve srovnání se začínajícími učiteli tíhnou zkušenější učitelé k tomu vykazovat vyšší úroveň stresu. V Bulharsku a Portugalsku se skóre indexu stresu u učitelů s více než pětiletou praxí mění o +1,10 (S.E. 0,16), resp. o +1,09 (S.E. 0,25). Stejně tak vykazují v polovině analyzovaných vzdělávacích systémů při zachování všech ostatních proměnných vyšší míru stresu učitelé v trvalém pracovním poměru.

### **Vnímání sebe sama: zvládání chování žáků, motivace žáků a schopnost vést výuku**

Pokud jde o třetí dimenzi, dva prvky, které nejvíce ovlivňují změnu skóre indexu stresu, jsou vnímání vlastních schopností učitelů při zvládání chování žáků a při motivaci žáků. Na úrovni EU se průměrné skóre indexu stresu snižuje o 0,57 bodu (S.E. 0,06), pokud se učitelé cítí jistě při zvládání chování žáků, a o 0,10 bodu (S.E. 0,05), pokud se učitelé cítí jistě při motivování žáků. Pokud jde o tyto dvě nezávislé proměnné, změna skóre indexu stresu je statisticky významná ve 13<sup>(216)</sup>, resp. 15<sup>(217)</sup> vzdělávacích systémech. Vnímání vlastní efektivity v souvislosti se schopností vést výuku jako faktoru, který ovlivňuje úroveň stresu, překvapivě na úrovni EU není statisticky významné. Pouze v jedné zemi (Nizozemsko: 0,89; S.E. 0,36) existuje pozitivní spojitost, přičemž učitelé, kteří uvádějí vyšší míru sebedůvěry ve své učitelské schopnosti, uvádějí také vyšší míru stresu.

Tyto výsledky, zdá se, zdůrazňují, že důvěra učitelů ve vlastní sociální kompetence je důležitým rozměrem pro jejich práci a duševní pohodu. Sociální kompetence učitelům umožňují motivovat žáky, aby se zapojovali do diskuse ve třídě, a vytvářejí učební prostředí, do něhož může každý svobodně a kriticky přispívat (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017b, s. 136). Pocit sebejistoty při zvládání chování žáků a stejně tak při jejich inspirování a zapojování do výuky může mít pozitivní vliv na duševní pohodu učitelů, což by zase omezilo možné vyhoření, odchody z profese a neangažovanost. Existuje pravděpodobně několik možných zdrojů podpory, počínaje poskytovateli přípravného a dalšího vzdělávání učitelů, až po podpůrné struktury škol zaměřené na sociální a interpersonální kompetence.

<sup>(214)</sup> Bulharsko, Španělsko, Francie, Lotyšsko, Litva, Maďarsko, Rakousko, Portugalsko a Slovensko.

<sup>(215)</sup> Belgie (Vlámské společenství), Bulharsko, Česko, Dánsko, Španělsko, Itálie, Maďarsko, Malta, Portugalsko, Rumunsko, Slovensko, Švédsko a Island.

<sup>(216)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné a Vlámské společenství), Bulharsko, Česko, Španělsko, Francie, Chorvatsko, Litva, Malta, Portugalsko, Slovinsko, Island a Turecko.

<sup>(217)</sup> Belgie (Francouzskojazyčné společenství), Česko, Estonsko, Francie, Itálie, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Nizozemsko, Rakousko, Rumunsko, Slovinsko, Slovensko, Finsko a Turecko.

## Kombinace systémových a kontextových prvků

A konečně, kromě dvou výše analyzovaných modelů, třetí model integruje všechny nezávislé proměnné diskutované v této části, a to jak systémové, tak kontextové, a je prováděn na úrovni EU. Úplné informace a výsledky regresních analýz jsou uvedeny v tabulce 6.6 v příloze II.

V tomto konečném modelu mají na úrovni EU všechny nezávislé proměnné statisticky významný dopad na skóre indexu stresu, s výjimkou vnímání vlastní efektivity související s vedením výuky. Existují však určité rozdíly jak v systémové, tak v kontextové dimenzi.

Pokud jde o systémové prvky, učitelé v zemích s víceúrovňovým kariérním systémem uvádějí nižší úroveň stresu (-0,12; S.E. 0,03) a vliv této nezávislé proměnné je statisticky významný <sup>(218)</sup>. Pokud jde o sumativní hodnocení a další vzdělávání učitelů, změna skóre indexu stresu je 1,06 (S.E. 0,04), resp. -0,51 (S.E. 0,04) <sup>(219)</sup> a obě proměnné mají statisticky významný dopad.

Pokud jde o kontextové prvky v kombinaci s prvky systémovými je vliv některých nezávislých proměnných vyšší. Je tomu tak v případě množství odpracovaných let, kdy zkušenosti mají celkově vyšší vliv na skóre indexu stresu (0,32; S.E. 0,06) <sup>(220)</sup>; a v případě dvou dimenzí vnímání vlastní efektivity: zvládání chování žáků (-0,61; S.E. 0,06) a schopnosti žáky motivovat (-0,15 S.E. 0,05) <sup>(221)</sup>. Vnímání práce ve škole, kde vládne klima podporující spolupráci, a vnímání práce ve třídě s rušivými projevy nadto zůstávají dvěma prvky, které mají největší vliv na změny skóre indexu stresu (-1,14; S.E. 0,04, resp. 1,06; S.E. 0,04) <sup>(222)</sup>.

## 6.4. Závěry

Závěry Rady o „evropských učitelích a školitelích pro budoucnost“ <sup>(223)</sup> považují duševní pohodu učitelů za klíčový faktor pro zvýšení atraktivity učitelského povolání.

Téměř 50 % učitelů v EU uvádí, že v práci zažívají „poměrně dost“ nebo „hodně“ stresu. V Maďarsku, Portugalsku a ve Spojeném království (Anglii) je podíl učitelů, kteří v práci zažívají „hodně“ stresu, dvakrát vyšší než v EU. V odpovědích na otázku týkající se stresových faktorů učitelé nejčastěji poukazují na zátěž spojenou s administrativními úkoly, přílišné známkování, odpovědnost za výsledky žáků a dodržování měnících se požadavků nadřazených orgánů. Politika týkající se odpovědnosti a administrativních požadavků, stejně jako tempo a způsob jakým probíhají reformy ve vzdělávání, by tedy mohly hrát roli v tom, jaký učitelé v práci zažívají stres.

Zdá se, že s úrovní stresu učitelů souvisí několik systémových a kontextových faktorů. Vyšší míru stresu uváděli učitelé, kteří pracují více hodin, učitelé s většími zkušenostmi a učitelé v trvalém pracovním poměru.

Zjištění navíc naznačují, že učitelé uvádějí vyšší míru stresu, pokud pracují ve třídách, které považují za rušivé, nebo pokud se cítí méně sebevědomí při zvládání chování žáků nebo při jejich motivaci. Na druhou stranu uvádějí učitelé nižší míru stresu, pokud vnímají, že školní klima podněcuje spolupráci, a pokud jsou přesvědčeni, že jsou ve své práci autonomní.

---

<sup>(218)</sup> V prvním modelu není vliv kariérních modelů statisticky významný (-0,07; S.E. 0,03).

<sup>(219)</sup> V prvním modelu je změna skóre indexu stresu 1,26 (S.E. 0,04) a -0,53 (S.E. 0,04).

<sup>(220)</sup> Ve druhém modelu je změna skóre indexu stresu 0,19 (S.E. 0,06).

<sup>(221)</sup> Ve druhém modelu je změna skóre indexu stresu - 0,57 (S.E. 0,06) a -0,10 (S.E. 0,05).

<sup>(222)</sup> Ve druhém modelu je změna skóre indexu stresu -1,17 bodu (S.E. 0,05) a 1,00 bodu (S.E. 0,04).

<sup>(223)</sup> Závěry Rady ze dne 26. května 2020 o evropských učitelích a školitelích pro budoucnost, Úř. věst. C 193, 9. 6. 2020.

A konečně učitelé, kteří pracují ve vzdělávacích systémech, kde kariérní postup podmiňuje hodnocení, uvádějí vyšší míru stresu, zatímco učitelé, kteří pracují v systémech, kde je podmínkou kariérního postupu další vzdělávání, uvádějí nižší míru stresu.

Tyto výsledky poukazují na různé faktory, které by mohly souviset s tím, jak učitelé prožívají pracovní stres, a které potvrzují některá zjištění, která zkoumali jiní vědci. Na systémové úrovni by vrcholné orgány mohly analyzovat způsob, jakým se politika týkající se odpovědnosti učitelů promítá do jejich pracovní zátěže, tlaku a nižší úrovně spokojenosti. Podobně by se, s ohledem na vztah, který mají k úrovni vnímaného stresu, měly dále analyzovat úloha, váha a dynamika hodnocení a dalšího profesního rozvoje podmiňujících kariérní postup. Vrcholné orgány by se mohly zaměřit na přístupy, které zvyšují sociální kompetence učitelů, umožňují jim rozvíjet kulturu spolupráce ve školách a zvyšují jejich sebedůvěru v profesních vztazích s kolegy a žáky. Taková opatření by se mohla zaměřit na rozvoj podpůrných struktur, programů přípravného vzdělávání a dalšího profesního rozvoje, které mohou hrát roli jak na úrovni školy, tak na úrovni učitelů.



## BIBLIOGRAFIE

---

- Bandura, A., 2006. Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 1-43.
- Béteille, T., Loeb, S., 2009. Teacher quality and teacher labor markets. In Sykes, G., Schneider, B., Plank, D.N., Ford, T.G. (Eds.), *Handbook on education policy research*. New York, NY: American Educational Research Association, pp. 596-612.
- Betoret, F.D., 2009. Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, pp. 45-68.
- Borman, G. and Dowling, N., 2008. Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research, *Review of Educational Research*, Vol. 78/3, pp. 367-409.
- Brouwers, A. and Tomic, W., 2000. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 239-253.
- Carver-Thomas, D. and Darling-Hammond, L., 2019. The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36).
- Collie, R.J., Shapka, J.D. and Perry, N.E., 2012. School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), pp. 1189-1204.
- Cooper, J.M., Alvarado, A., 2006. Preparation, recruitment and retention of teachers, *IIEP education policy series No. 5*, UNESCO.
- Darling-Hammond, L. and Podolsky, A., 2019. Breaking the cycle of teacher shortages: What kind of policies can make a difference? *Education policy analysis archives*, 27, p. 34.
- ECTS Users' Guide, 2015. [https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf) [cit. 18. června 2020].
- Education Exchanges Support Foundation, 2017. *Impact and sustainability of the Erasmus+ programme Key Action 1 mobility projects for school education staff*. Dostupné online na: [https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/erasmus\\_ka1\\_international\\_report\\_full\\_0.pdf](https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/erasmus_ka1_international_report_full_0.pdf) [cit. 18 června 2020].
- European Commission, 2012. *Study on the impact of Comenius partnerships on schools. Institutional changes and European dimension (Étude d'impact des partenariats scolaires Comenius sur les établissements. Changements institutionnels et dimension européenne)*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission, 2013a. *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Dostupné online na: [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession2\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf) [cit. 1. července 2020].
- European Commission, 2013b. *Study of the feasibility of a long-term school education staff mobility action*. Dostupné online na [http://www.agence-erasmus.fr/docs/20130618\\_faisabilite-mob-longue-enseignants-rapport-en.pdf](http://www.agence-erasmus.fr/docs/20130618_faisabilite-mob-longue-enseignants-rapport-en.pdf) [cit. 27. listopadu 2020].
- European Commission, 2019. *Education and Training Monitor 2019*, Vol. 1, Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission, 2020. *Supporting teacher and school leader careers: A Policy Guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.



European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publication Office of the European Union. [Česky: Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy 2015]

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017b. *Citizenship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2019a. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2017/18*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2019b. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2019: Overview of major reforms since 2015*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2019c. *Mobility Scoreboard: Higher Education Background Report 2018/19*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2020a. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2018/19*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2020b. *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Parliament, 2008. *Mobility of School Teachers in the European Union*. Dostupné online na: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT\\_ET\(2008\)408964\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET(2008)408964_EN.pdf) [cit. 18. listopadu 2020].

Fernet, C., Guay, F., Sénécal, C. and Austin, S., 2012. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28, pp. 514-525.

Ford, T.G. and Hewitt, K.K., 2020. Better integrating summative and formative goals in the design of next generation teacher evaluation systems. *Educational Policy Analysis Archives*, 28(63).

French, N., 1993. Elementary teacher stress and class size. *Journal of Research and Development in Education*, 26, pp. 66-73.

Geving, A., 2007. Identifying the Types of Student and Teacher Behaviours Associated with Teacher Stress. *Teaching and teacher education*, 23(5), pp. 624-640.

Gilbert, R.B., Adesope, O.O. and Schroeder, N.L., 2014. Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English-medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology*, 34, pp. 876-899.

Grayson, J.L., Alvarez, H.K., 2008. School Climate Factors Relating to Teacher Burnout: A Mediator Model. *Teaching and teacher education*, 24(5), pp. 1349-1363.

Herman, K.C., Hickmon-Rosa, J., Reinke, W.M., 2017. Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of positive behavior interventions*, 20(2), pp. 90-100.

- Ingersoll, R.M., 2001. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), pp. 499-534.
- Ladd, H.F., 2011. Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), pp. 235-261.
- Lewis, R., Roache, J., Romi, S., 2011. Coping styles as mediators of teachers' classroom management techniques. *Research in Education*, 85, pp. 53-68.
- Luekens, M.T., Lyter, D.M., Fox E.E., 2004. *Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000-2001*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Klassen, R. and Chiu, M.M., 2010. Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, pp. 741-756.
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A.F.Y., Hannok, W., Wong, M.W., Wongsri, N. et al., 2013. Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28, pp. 1289-1309.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. and Baumert, J., 2008. Teacher occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), pp. 702-715.
- KMK (Kultusminister Konferenz), 2017. Lehrkräftefortbildung in den Ländern [pdf] Dostupné na: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19\\_Lehrerfortbildung\\_in\\_den\\_Laendern\\_003.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19_Lehrerfortbildung_in_den_Laendern_003.pdf) [cit. 18. února 2020].
- Kyriacou, C., 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), pp. 27-35.
- Maiworm, F., Kastner, H. and Wenzel, H., 2010. *Study of the impact of Comenius In-Service Training activities. Study on behalf of the European Commission, DG Education and Culture*. Dostupné online na: [http://www.ges-kassel.de/download/comenius-assistants-report\\_en.pdf](http://www.ges-kassel.de/download/comenius-assistants-report_en.pdf) [cit. 20. listopadu 2020].
- McCarthy, C.J., 2019. Teacher stress: Balancing demands and resources. *Phi Delta Kappan*, 101(3), pp. 8-14 [online] <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0031721719885909> [cit. 15. října 2020].
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P., Martin, C., 2001. Teaching young children: perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43, pp. 33-46.
- Musset, P., 2010, Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review of Potential Effects, *OECD Educational Working Papers*, No.48, OECD Publishing, Paris. Dostupné online na: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/initial-teacher-education-and-continuing-training-policies-in-a-comparative-perspective\\_5kmbphh7s47h-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/initial-teacher-education-and-continuing-training-policies-in-a-comparative-perspective_5kmbphh7s47h-en) [cit. 23. listopadu 2020].
- Oberle, E., and Schonert-Reichl, K.A., 2016. Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science and Medicine*, 159, pp. 30-37.
- OECD, 2019a. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. [pdf] Dostupné na: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> [cit. 18. května 2020].
- OECD, 2019b. *TALIS 2018 Technical Report*, OECD Publishing, Paris. [pdf] Dostupné na: [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf) [cit. 22. října 2020].

OECD, 2020. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. [pdf] Dostupné na: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en> [cit. 18 května 2020].

Pang, I., 2012. Teacher Stress in Working with Challenging Students in Hong Kong. *Educational research for policy and practice*, 11(2), pp. 119-139.

Pearson, L.C., Moomaw, W., 2005. The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), pp. 38-54.

Ryan, S.V., von der Embse, N.P., Pendergast, L.L., Saeki, E., Segool, N., Schwing, S., 2017. [Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent](#). *Teaching and teacher education*, 66, pp. 1-11.

Santiago, P., 2002. Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages [OECD Education Working Paper, No. 0.1]. Paris: OECD.

Skaalvik, E.M. and Skaalvik, S., 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1059-1069.

Skaalvik, E.M. and Skaalvik, S., 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 1029-1038.

Skaalvik, E.M. and Skaalvik, S., 2014. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, pp. 68-77.

Skaalvik E.M. and Skaalvik S., 2017. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. In: McIntyre T., McIntyre S., Francis D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham, pp. 101-125.

Spilt, J., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., 2011. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational psychology review*, 23(4), pp. 457-477.

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., Carver-Thomas, D., 2019. Understanding Teacher Shortages: An Analysis of Teacher Supply and Demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), Special Issue.

Tuettmann, E., Punch, K.F., 1992. Teachers' psychological distress: The ameliorating effects of control over the work environment. *Educational Review*, 44(2), pp. 181-194.

Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A., 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783-805.

von der Embse, N., Pendergast, L.L., Segool, N., Saeki, E., Ryan, S., 2016a. The Influence of Test-Based Accountability Policies on School Climate and Teacher Stress Across Four States. *Teaching and teacher education*, 59, pp. 492-502.

von der Embse, N., Sandilos, L., Pendergast, L., Mankin, A., 2016b. Teacher Stress, Teaching-Efficacy, and Job Satisfaction in Response to Test-Based Educational Accountability Policies. *Learning and individual differences*, 50, pp. 308-317.

Wolgast, A., Fischer, N., 2017. You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social psychology of education*, 20(1), pp. 97-114.

Watt, H.M. and Richardson, P.W., 2008. Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), pp. 408-428.

### I. Definice

**Agentura/orgán pro další vzdělávání** v kontextu této zprávy se za agenturu/orgán pro další vzdělávání považuje organizace s právním statutem, která je nezávislá na nejvyšším vzdělávacím orgánu, jenž ji však finančně podporuje. Organizace pro další vzdělávání by měla být odpovědná za poskytování podpory učitelům na úrovni ISCED 2 v oblasti dalšího vzdělávání. Tato odpovědnost může být jediným posláním orgánu/agentury nebo součástí širšího poslání, které zahrnuje další aspekty spojené se vzděláváním nebo správou grantů. Pokud je poslání organizace širší, musí být v poslání výslovně uvedena odpovědnost (odpovědnosti) orgánu/agentury v oblasti dalšího vzdělávání a musí být uvedeny příklady konkrétních opatření, aby bylo možné organizaci zahrnout do této zprávy.

**Akreditace:** v některých zemích se jedná o povinný proces, který musí učitelé podstoupit, aby získali oficiální osvědčení nebo licenci k výuce. Obvykle zahrnuje hodnocení profesních kompetencí učitelů a může se jednat o vysoce formální proces. V některých případech je součástí tohoto procesu hodnocení na konci uvádění do praxe. Cílem akreditace je oficiálně potvrdit schopnost učitele vykonávat svou práci. V některých vzdělávacích systémech musí být akreditace obnovována, přičemž učitelé jsou během své kariéry alespoň jednou přehodnoceni.

**Alternativní cesty:** v kontextu této studie se jedná o cesty vedoucí k získání učitelské kvalifikace odlišné od hlavních programů přípravného pedagogického vzdělávání ► **Souběžný model** ► **Následný model**. Alternativní cesty jsou obvykle flexibilní a kratší než tradiční cesty a zaměřují se na osoby s odbornou praxí získanou ve školství nebo mimo něj. Často se zavádějí za účelem boje proti nedostatku učitelů a přilákání absolventů jiných profesních oborů. Lze rozlišit dva hlavní organizační modely: ► **krátké profesně zaměřené programy** a ► **vzdělávání v rámci zaměstnání**. V šetření TALIS 2018 <sup>(224)</sup> jsou alternativní cesty uváděny také jako zrychlené nebo specializované programy vzdělávání a přípravy učitelů.

**Celková pracovní doba:** celkový počet hodin uvedený v pracovních smlouvách. Může být stejný jako ► **vyučovací hodiny** nebo být součtem vyučovacích hodin a dobou ► **Povinná přítomnost ve škole** nebo se může jednat o jedinou smluvně stanovenou pracovní dobu. Zahrnuje dobu přímo spojenou s výukou i činnosti mimo vyučování, jako je příprava hodin, poradenství žákům, opravování úloh, setkání s rodiči a ostatními zaměstnanci nebo činnosti, které se konají mimo školu, jako je účast na školeních nebo konferencích. Počet hodin může být buď vyčleněn speciálně pro různé činnosti, nebo definován globálně. Celkový počet pracovních hodin může být definován na týdenní nebo roční bázi.

**Další vzdělávání:** vzdělávání v rámci zaměstnání, které učitelé absolvují v průběhu své kariéry a které jim umožňuje rozšiřovat, rozvíjet a aktualizovat své znalosti, dovednosti a postoje. Může být formální nebo neformální a může zahrnovat jak odbornou přípravu týkající se konkrétních předmětů, tak odborné pedagogické vzdělávání. Nabízejí se různé formy, jako jsou kurzy, semináře, workshopy, studijní programy, vzájemné nebo vlastní pozorování a/nebo reflexe, podpora ze strany učitelských sítí, hospitační návštěvy atd. V některých případech mohou tyto činnosti vést k získání doplňující kvalifikace.

**Evropský systém přenosu a akumulace kreditů (ECTS):** je systém pro akumulaci a přenos kreditů zaměřený na studenta a založený na principu transparentnosti procesů učení, výuky a hodnocení. Jeho

---

<sup>(224)</sup> OECD (2019a), *TALIS 2018 Results (Volume 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

cílem je usnadnit plánování, poskytování a hodnocení studijních programů a mobilitu studentů uznáváním studijních výsledků a kvalifikací a period studia (Definice z ECTS, 2015, s. 10). ► **Kredity ECTS**.

**Formativní hodnocení:** v kontextu hodnocení učitelů se formativní hodnocení zaměřuje na rozvojový rozměr procesu a usiluje o zlepšení profesních dovedností a schopností učitelů (např. prostřednictvím identifikace potřeb a realizace plánů profesního rozvoje). Výsledkem tohoto procesu obvykle není hodnocení ve smyslu posudku. Viz také ► **Sumativní hodnocení**.

**Hodnotitel(é):** je osoba nebo skupina osob, jejichž odpovědností je vytvořit hodnotící úsudek na základě vybraných relevantních údajů. Hodnotitelé mohou být externí, interní nebo interní i externí.

**Hospitace výuky ve třídě:** nástroj, který používají ► **hodnotitelé** k posouzení práce učitele ve třídě, obvykle v rámci ► **hodnocení učitele**.

**Jednourovňový kariérní systém:** ► **kariérní systém**, který se vztahuje na všechny plně kvalifikované učitele, bez formálně definovaných a odlišných kariérních stupňů (např. starší učitel / „senior teacher“/, učitel-mistr / „master teacher“/, učitel - úroveň 1, učitel - úroveň 2 atd.). V jednourovňovém systému může existovat jedna nebo více platových tabulek, platových tříd nebo koeficientů přiřazených k různým platovým úrovním. ► **Platový postup** může být přiznán po splnění určitých kritérií, jako jsou odpracované roky nebo výkonnost. Jednourovňové kariérní systémy nevylučují výkon jiných funkcí a povinností (např. mentor, zástupce ředitele, ICT koordinátor atd.). Ty mohou být regulovány a zvýhodněny peněžní odměnou nebo snížením počtu hodin výuky. Jednourovňový kariérní systém je také definován v porovnání s ► **víceúrovňovým kariérním systémem**.

**Kariéra:** zaměstnání nebo povolání vykonávané po významnou část života, které nabízí možnosti dalšího rozvoje.

**Kariérní systém:** je uznávaný postup v rámci zaměstnání nebo profese. Kariérní systém může být jednourovňový nebo víceúrovňový. Kariérní úrovně nemusí nutně souviset s různými platovými stupnicemi. Viz také ► **Jednourovňový kariérní systém** a ► **Víceúrovňový kariérní systém**.

**Krátké profesně zaměřené programy:** jsou v kontextu této zprávy považovány za ► **alternativní cestu** k získání učitelské kvalifikace. Obvykle jsou poskytovány „tradičními“ institucemi přípravného vzdělávání učitelů a zahrnují pedagogické a psychologické disciplíny, metodiku, didaktiku a praktickou přípravu. Zpravidla nabízejí zápis do flexibilních forem studia, jako je studium s částečnou studijní zátěží („*part-time*“), dálkové nebo kombinované studium („*blended learning*“), a také večerní kurzy.

**Kredity ECTS:** vyjadřují objem učení založený na definovaných výsledcích učení a s nimi související studijní zátěže. 60 kreditů ECTS je přiřazeno výsledkům učení a související studijní zátěži za akademický rok prezenční formy studia (Pozn. red.: studium s plnou studijní zátěží) nebo jeho ekvivalent, který obvykle zahrnuje řadu vzdělávacích složek, jimž jsou kredity (na základě výsledků učení a studijní zátěže) přiděleny. Kredity ECTS se obvykle vyjadřují v celých číslech. (Definice z ECTS, 2015, s. 10). ► **Evropský systém přenosu a akumulace kreditů**.

**Mentor:** učitel ve stejné škole, který je odpovědný za poskytování poradenství a konzultací jinému kolegovi. Mentori nemusí být nutně hierarchicky výše postaveni, i když mají obvykle více zkušeností v konkrétní škole nebo v dané práci.

**Mentorská podpora:** odborné vedení poskytované učitelům zkušenějšími kolegy. Mentoring může být součástí ► **uvádění do praxe** začínajících učitelů. Mentoring může být k dispozici také všem učitelům, kteří potřebují podporu.



**Mezinárodní mobilita:** označuje fyzickou mobilitu za účelem profesního rozvoje (např. za účelem studia, výzkumu, výuky, účasti na projektu mezinárodní spolupráce nebo na semináři), která není trvalá (předpokládá se návrat do domovské instituce) a zahrnuje překročení mezinárodních zeměpisných hranic. K mezinárodní mobilitě může dojít v rámci programů vytvořených pro tento účel nebo individuálně.

**Minimální počet odpracovaných let:** označuje minimální počet let, které musí učitelé odpracovat, než mají nárok na plnou penzi, vedle dosažení minimálního důchodového věku. ► **Minimální věk odchodu do důchodu s nárokem na plný důchod** ► **Oficiální věk odchodu do důchodu**.

**Minimální věk odchodu do důchodu s plným nárokem na důchod:** nabízí učitelům možnost odejít do důchodu před dosažením oficiálního důchodového věku. Jejich plný nárok na důchod je podmíněn splněním požadovaného počtu odpracovaných let. ► **Oficiální věk odchodu do důchodu** ► **Minimální počet odpracovaných let**.

**Místní orgány/úřady:** nejnižší úroveň územní samosprávy v zemi odpovědná za vzdělávání. Místní úřad může být odborem školství v rámci obecního úřadu nebo může jít o účelový úřad, jehož jedinou oblastí působnosti je školství. Viz také ► **orgán na nejvyšší úrovni** a ► **úroveň školy**.

**Následný model:** studenti učitelství absolvují teoretickou a praktickou odbornou přípravu po ukončení všeobecného vzdělání. V tomto modelu studenti, kteří absolvují vysokoškolské vzdělávání v určitém oboru, následně pokračují odbornou přípravou v rámci samostatné etapy.

**Nařízení/doporučení (na nejvyšší úrovni):** dva hlavní způsoby, kterými se státní orgány snaží ovlivnit jednání orgánů jim podřízených. Nařízení se rozumí pravidla nebo příkazy, které mají sílu zákona a jsou stanoveny orgánem veřejné správy, k regulaci počínání těch, kteří jsou pod jeho správou. Doporučení se rozumí návrhy nebo podněty, jak nejlépe postupovat. Obvykle se zveřejňují v úředních dokumentech, ale nejsou závazná. Pokud jde o vzdělávání, nařízení a doporučení předepisují nebo navrhují strategie, metody a používání konkrétních nástrojů pro výuku a učení.

**Odborná příprava:** v kontextu přípravného vzdělávání učitelů poskytuje budoucím učitelům teoretické i praktické dovednosti potřebné k výkonu jejich povolání nezahrnuje však akademické znalosti předmětu(ů), který(é) mají tito budoucí učitelé vyučovat. Kromě kurzů psychologie, metodiky a metodiky výuky může zahrnovat pedagogickou ► **praxi ve škole**.

**Odměna:** poskytnutí něčeho, ať již formou finanční nebo jinou, čím se ocení práce, výkon nebo úspěch. V souvislosti s hodnocením učitelů jde o jeden z možných výsledků procesu hodnocení.

**Oficiální věk odchodu do důchodu:** stanovuje věkovou hranici, kdy učitelé přestávají pracovat. V některých zemích a za určitých okolností mohou pracovat i po překročení této věkové hranice. ► **Minimální věk odchodu do důchodu s nárokem na plný důchod** ► **Minimální počet odpracovaných let**.

**Orgán na nejvyšší úrovni:** označuje nejvyšší úroveň orgánu odpovědného za vzdělávání v dané zemi, obvykle na národní (státní) úrovni. V Belgii, Německu, Španělsku, Spojeném království a Švýcarsku však za všechny nebo většinu oblastí týkajících se vzdělávání odpovídají *Communautés*, *Länder*, *Comunidades Autónomas*, decentralizované správy a kantony. Proto v oblastech, kde mají výhradní odpovědnost, jsou tyto správy považovány za orgány nejvyšší úrovně, a v oblastech, kde mají společnou odpovědnost s národní (státní) úrovní, jsou za orgány nejvyšší úrovně považovány obě. Viz také ► **Místní orgány/úřady** a ► **Úroveň školy**.

**Platový postup:** Platovým postupem se rozumí postup v rámci platového zařazení. Pozice v tomto rozpětí mohou odpovídat stupňům, třídám nebo koeficientům v rámci jedné nebo více platových tabulek. Další příplatky, které jsou poskytovány trvale, se považují za platový postup. K platovému postupu

dochází jak v ► **jednoúrovňových kariérních systémech**, tak ve ► **víceúrovňových kariérních systémech**. Platový postup je chápán jinak než ► **povýšení / profesní postup**.

**Platové rozpětí:** jedna nebo více odstupňovaných tabulek mezd nebo platů pro určitou organizaci nebo profesi. Mzda vyplácená zaměstnanci se může měnit v závislosti na jeho výkonu, době strávené v práci a dalších kritériích.

**Plně kvalifikovaný učitel:** učitel, který ukončil přípravné vzdělávání učitelů a splnil všechny další oficiální požadavky pro výkon funkce učitele na daném úrovni vzdělávání, ve smyslu ► **akreditace a certifikace**.

**Povinná přítomnost ve škole:** týká se doby, po kterou musí být učitelé k dispozici (jak je uvedeno ve smlouvách) pro plnění povinností ve škole nebo na jiném místě určeném ředitelem školy. V některých případech se jedná o určitou dobu navíc k počtu ► **vyučovacích hodin a v jiných případech o celkovou dobu přítomnosti ve škole, která zahrnuje čas strávený výukou**. Během této doby učitelé vykonávají činnosti nesouvisející s výukou, jako je příprava hodin, poradenství žákům, opravování úkolů, setkávání s rodiči a dalšími zaměstnanci nebo činnosti, které se konají mimo školu, jako je účast na školeních nebo konferencích. V závislosti na tom, co je uvedeno ve smlouvě, může zahrnovat i čas věnovaný výuce. Tento čas může být vymezen na týdenní nebo roční bázi. Viz také ► **Celková pracovní doba**.

**Povýšení / profesní postup:** postup na vyšší úroveň v rámci ► **víceúrovňového kariérního systému**. V kontextu této zprávy se uvažuje pouze postup na jinou učitelskou pozici – postup na pozici ředitele školy, vychovatele, inspektora nebo jinou nepedagogickou pozici je vyloučen, pokud tyto pozice nezahrnují učitelské povinnosti. ► **Platový postup sám o sobě není považován za postup na vyšší úroveň**.

**Pracovní smlouva:** viz ► **Smlouva na dobu určitou a ► Smlouva na dobu neurčitou**.

**Praxe ve škole:** Praxe (ať placená či nikoli) v reálném pracovním prostředí, která obvykle netrvá déle než několik týdnů. Je vedena třídním učitelem a pravidelně hodnocena učiteli ze vzdělávací instituce. Tato praxe je nedílnou součástí ► **odborné přípravy**, která je součástí přípravného pedagogického vzdělávání. Praxe ve škole se liší od ► **uvádění do praxe**.

**Profesní povinnost:** úkol, který je jako takový popsán v pracovním řádu/smlouvách/právních předpisech nebo jiných předpisech týkajících se učitelské profese.

**Profesní rozvoj:** viz ► **Další vzdělávání**.

**Rozhovor/dialog:** v kontextu ► **hodnocení učitele** se jedná o přímou interakci mezi učitelem a ► **hodnotitelem**, při níž dochází k výměně informací a hodnocení učitele. Rozhovor nebo diskuse mohou být strukturované, polostrukturované nebo otevřené, v závislosti na cíli hodnocení a hodnotícím rámci.

**Přímý nadřízený:** starší („senior“) učitel nebo vedoucí oddělení ve škole, který je odpovědný za dohled a hodnocení mladších kolegů.

**Ředitel školy:** nejvyšší vedoucí funkce ve škole – osoba s celkovou odpovědností za pedagogické a administrativní řízení školy nebo skupiny škol, a to samostatně nebo v rámci správního orgánu, jako je rada nebo zastupitelstvo. V závislosti na okolnostech může dotyčná osoba vykonávat také pedagogickou činnost, která může zahrnovat výuku, a odpovědnost za celkové fungování instituce. Z tohoto pohledu mohou povinnosti ředitele zahrnovat sestavování rozvrhu hodin, zavádění kurikulárních dokumentů, rozhodování o tom, co se bude vyučovat, a o používaných materiálech a metodách, jakož i o výkonech a hodnocení učitelů. Ředitel může mít také určité finanční povinnosti,

kteří se však často omezují na správu prostředků přidělených škole. Tato funkce může být také označována jako „vedoucí učitel“ („head teacher“).

**Skutečné platy:** vážený průměrný hrubý roční plat, který reálně pobírají všichni učitelé nebo ředitelé škol ve věkovém rozmezí 24–65 let na určité úrovni vzdělávání, včetně zákonem stanoveného platu a dalších příplatků. Tato částka nezahrnuje příspěvky zaměstnavatelů na sociální a důchodové zabezpečení, ale zahrnuje příspěvky placené zaměstnanci. Příplatky se týkají odměn a příplatků, které mohou být učitelům přiznány k jejich základnímu platu stanovenému podle jejich vzdělání a praxe. Údaje o skutečných platech lze čerpat z národních úředních registrů, statistických databází, reprezentativních výběrových šetření nebo jiných reprezentativních zdrojů.

**Smlouva na dobu neurčitou (Pozn. red.: „contract of indefinite duration“):** typ pracovní smlouvy, která není časově omezená, tj. není v ní stanoveno určité časové období. V některých zemích jsou tyto smlouvy označovány jako „permanent contract“ (trvalý pracovní poměr). Viz také ► **Smlouva na dobu určitou.**

**Smlouva na dobu určitou:** typ pracovní smlouvy, která končí na konci určitého období. Viz také ► **Smlouva na dobu neurčitou.**

**Souběžný model:** studenti učitelství absolvují teoretickou a praktickou odbornou přípravu současně se všeobecným vzděláváním. K absolvování odborné přípravy podle tohoto modelu je potřebnou kvalifikací maturitní vysvědčení stejně jako v některých případech osvědčení o způsobilosti k terciárnímu vzdělávání. Pro přijetí mohou být použita i jiná výběrová řízení.

**Soukromé nezávislé instituce:** instituce, která dostává méně než 50 % svého základního financování od státních agentur. „Základní financování“ odkazuje na finanční prostředky, které podporují základní vzdělávací služby instituce. Nezahrnuje prostředky poskytované speciálně na výzkumné projekty, platby za služby nakoupené nebo smluvně zajištěné u soukromých organizací ani poplatky a dotace obdržené za doplňkové služby, jako je například ubytování a stravování. Výraz „nezávislý“ se vztahuje pouze na rozsah závislosti soukromé instituce na financování ze státních zdrojů; netýká se rozsahu vládního nařízení nebo předpisů.

**Soukromé státem dotované instituce:** instituce, která získává více než 50 % svého základního financování od státních agentur. „Základní financování“ odkazuje na finanční prostředky, které podporují základní vzdělávací služby instituce. Nezahrnuje prostředky poskytované speciálně na výzkumné projekty, platby za služby nakoupené nebo smluvně zajištěné u soukromých organizací, ani poplatky a dotace obdržené za doplňkové služby, jako je například ubytování a stravování. Výraz „dotovaná“ se vztahuje pouze na míru závislosti soukromé instituce na financování ze státních zdrojů; netýká se rozsahu vládních nařízení nebo předpisů.

**Soukromé vzdělávací instituce:** instituce je označena jako soukromá, pokud její konečnou kontrolu má ve svých rukou nevládní organizace (např. církve, odborová organizace nebo obchodní společnost) nebo pokud se její správní rada skládá převážně z členů, kteří nejsou vybráni veřejnou institucí. Soukromé vzdělávací instituce lze označit jako „dotované“ a „nezávislé“. Tyto pojmy odkazují na stupeň závislosti soukromé instituce na financování ze státních zdrojů; netýkají se vládních nařízení nebo předpisů.

**Standardizovaný test:** jakákoli forma testu, která (1) vyžaduje, aby všichni účastníci testu odpovídali stejným způsobem na stejné otázky nebo na výběr otázek ze společného souboru otázek, a která (2) je hodnocena „standardním“ nebo shodným způsobem, což umožňuje porovnat relativní výkony jednotlivých žáků nebo skupin žáků. Přestože tímto způsobem mohou být „standardizovány“ různé typy testů a hodnocení, je tento termín spojován především s testy prováděnými ve velkém měřítku

zadávanými velkými skupinami žáků, jako je například test s výběrem více možností, který je zadáván v určitém ročníku všem žákům.

**Statistická významnost:** se vztahuje k 95 % hladině spolehlivosti. Například významná odchylka od průměru EU znamená, že rozdíl je statisticky významný na 95 % hladině spolehlivosti.

**Státní zaměstnanci:** v některých zemích jsou učitelé zaměstnáni orgány veřejné správy (na ústřední, regionální nebo místní úrovni) jako státní zaměstnanci. Zaměstnávání/jmenování probíhá v souladu s právními předpisy upravujícími fungování veřejné správy, které se liší od právních předpisů upravujících smluvní vztahy ve veřejném nebo soukromém sektoru. V některých zemích může být jmenování učitelé spojeno s očekáváním celoživotní kariéry státního zaměstnance. Přestupy mezi institucemi obvykle nemají vliv na jejich status státního zaměstnance. Běžná synonyma: státní úředník, úředník, funkcionář. Viz také ► **Zaměstnanec ve veřejné sféře, který není státním zaměstnancem.**

**Sumativní hodnocení:** zahrnuje posuzovací aspekt procesu hodnocení a jeho cílů. Obvykle vede k hodnocení ve smyslu posudků, které umožňují srovnání s kolegy a slouží k určení připravenosti na kariérní postup, zvýšení platu, nároku na odměny, sankcí, aktivit profesního rozvoje apod. Viz také ► **Formativní hodnocení. Hodnocení učitelů:** hodnocení jednotlivých učitelů s cílem sestavit posudek o jejich práci a výkonu. Může se jednat o ► **formativní hodnocení** a/nebo ► **sumativní hodnocení** a jeho výsledkem je obvykle ústní nebo písemná zpětná vazba s cílem vést učitele a pomoci jim zlepšit jejich výuku. Může vést k individuálním plánům profesního rozvoje, ► **povýšení / profesnímu postupu**, ► **platovému postupu** a dalším formálním a/nebo neformálním závěrům.

**Trvalý pracovní poměr:** viz ► **Smlouva na dobu neurčitou.**

**Úroveň školy:** souvisí s rozhodováním, kdy rozhodnutí týkající se školy přijímají jednotlivci nebo orgány školy, jako je ředitel školy, školská rada, výbor rodičů atd. Viz také ► **Orgán na nejvyšší úrovni** a ► **Místní orgány/úřady.**

**Uvádění do praxe:** fáze strukturované podpory pro učitele, kteří začínají vykonávat svou profesi, nebo pro budoucí učitele. Může se uskutečnit na začátku první smlouvy na pozici učitele ve škole nebo v rámci přípravného pedagogického vzdělávání. ► **Praxe ve škole** během formálního programu přípravného vzdělávání – se nepovažují se za uvádění do praxe, a to ani v případě, že je během ní poskytována odměna. Během uvádění do praxe vykonávají začínající učitelé nebo budoucí učitelé všechny nebo mnohé úkoly, které přísluší zkušeným učitelům, a za svou práci jsou odměňováni. Obvykle uvádění do praxe zahrnuje odbornou přípravu a hodnocení. Novým učitelům bývá přidělen ► **mentor**, který jim v rámci strukturovaného systému poskytuje osobní, společenskou a odbornou podporu. Tato fáze trvá nejméně několik měsíců a může probíhat i během ► **zkušební doby.**

**Vedení školy:** jsou ti, kteří kromě výuky zastávají ve škole z formálního hlediska odpovědnou funkci. Jejich pozice se mohou týkat řízení školy, jako jsou zástupci ředitele, nebo specifických funkcí, jako jsou pedagogický koordinátor a předmětový koordinátor. V kontextu této zprávy jsou vedením školy označováni ti, kdo jsou zároveň učiteli stále se podílejícími na rozvoji žáků.

**Vedoucí pracovníci školy:** označují pracovníky školy, kteří mají odpovědnost za vedení a řízení školy při rozhodování, například o výuce, využívání zdrojů, kurikulu, hodnocení a evaluaci a dalších strategických rozhodnutích souvisejících s řádným fungováním školy. Obvykle se jedná o ► **ředitele školy**, zástupce ředitele a vedoucí oddělení a/nebo předmětů a/nebo další ► **vedení školy.** Vedoucí pracovníci školy nemusí nutně zastávat pedagogické funkce.

**Veřejné vzdělávací instituce:** instituce je označena jako veřejná, pokud za její konečnou kontrolu nese odpovědnost (1) veřejný školský orgán nebo agentura nebo (2) správní orgán (rada, výbor atd.), jehož většinu členů jmenuje orgánem veřejné správy nebo volí veřejnost.

**Víceúrovňový kariérní systém:** ► **kariérní systém**, který se vztahuje na všechny ► **plně kvalifikované učitele**, s několika formálně odlišnými kariérními stupni (např. starší učitel / „senior teacher“ / učitel-mistr / „master teacher“, učitel - úroveň 1, učitel - úroveň 2 atd.). Tyto úrovně jsou obvykle vymezeny souborem kompetencí a/nebo odpovědností. V rámci víceúrovňového kariérního systému mohou být různé úrovně strukturovány z hlediska větší odpovědnosti, dalších funkcí, hierarchických vztahů, vyššího postavení a ve většině případů i vyššího platu. Tyto prvky nemusí být přítomny všechny. Víceúrovňové kariérní systémy jsou také definovány v porovnání s ► **jednoúrovňovým kariérním systémem**.

**Vymezení:** způsob, jakým je rozpočet chráněn a může být použit pouze pro určité účely.

**Výsledky studentů:** jsou často definovány jako výsledky testů ve třídě, míra úspěšnosti při hodnocení, míra ukončování studia, míra udržení ve škole atd. Tyto údaje mohou být použity v rámci hodnocení učitelů k posouzení jejich výkonu a schopnosti plnit cíle.

**Vyučovací hodiny:** označují dobu, kterou učitelé stráví se skupinami žáků při výuce a učení tak, jak je to uvedeno ve smlouvách. Do vyučovacích hodin se nezapočítává čas strávený přípravou na vyučování, známkováním, plánováním obsahu výuky, poradenstvím žákům, setkáváním se s rodiči a dalšími zaměstnanci nebo činnostmi, které se konají mimo školu, jako je účast na školeních nebo konferencích. V některých zemích je to jediná smluvně stanovená pracovní doba. Může být stanovena na týdenním nebo ročním základu. Viz také ► **Povinná přítomnost ve škole** a ► **Celková pracovní doba**.

**Vzdělávání v rámci zaměstnání:** je v kontextu této zprávy považováno za ► **alternativní cestu** k získání pedagogické kvalifikace. Umožňuje učitelům-začátečnickům pracovat ve škole a absolvovat individuální vzdělávací program vedoucí k získání učitelské kvalifikace. V některých vzdělávacích systémech však některé hlavní programy přípravného vzdělávání učitelů probíhají v rámci zaměstnání.

**Zaměstnanci se smluvním postavením:** učitelé zaměstnaní místními nebo školskými úřady na základě smlouvy a v souladu s obecnými pracovněprávními předpisy, kteří mají nebo nemají základní dohodu o platech a pracovních podmínkách.

**Zaměstnanec ve veřejné sféře, který není státním zaměstnancem:** postavení učitele zaměstnaného orgány veřejné správy (na ústřední, regionální nebo místní úrovni) v souladu s právními předpisy upravujícími smluvní vztahy ve veřejném sektoru. Tyto právní předpisy se liší od těch upravujících smluvní vztahy ► **státních zaměstnanců**.

**Zkušební doba („probationary/probation period“):** dočasné sjednaná práce prostřednictvím zkušební doby. Podmínky se mohou lišit v závislosti na pracovních předpisech, trvat ale může od několika měsíců až po několik let. Na konci této doby může být učitel podroben závěrečnému hodnocení a v případě úspěšného hodnocení je mu obvykle nabídnuta **smlouva na dobu neurčitou**.

**Zpětná vazba:** zpětná vazba může být formální nebo neformální, písemná nebo ústní, případně obojí. Zpětná vazba týkající se výkonu může být určena jako nástroj k ohlédnutí se za praxí ve třídě a přínosem k širším školním aktivitám a k zamyšlení se nad oblastmi, které je třeba zlepšit. Zpětná vazba se také může omezit na účel sumativní, kdy učitelům poskytuje celkové hodnocení jejich výkonu bez očekávání dalších opatření.



## II. Klasifikace ISCED

Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání (ISCED) byla vytvořena, aby usnadnila srovnávání statistik a ukazatelů vzdělávání napříč zeměmi na základě jednotných a mezinárodně dohodnutých definic. Svým rozsahem ISCED pokrývá všechny možnosti organizovaného a trvalého vzdělávání dětí, mladých lidí i dospělých, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami, bez ohledu na instituce nebo organizace, které je poskytují, nebo na formu, v jaké se uskutečňuje. První sběr statistických dat na základě nové klasifikace (ISCED 2011) proběhl v roce 2014 (text a definice přijaté z UNESCO, 1997, UNESCO/OECD/Eurostat, 2013 a Institutu pro statistiku UNESCO/UNESCO, 2011).

### ISCED 0: Preprimární vzdělávání

Programy na úrovni 0 (preprimární/předškolní), definované jako počáteční fáze organizované výuky, jsou určeny především k tomu, aby velmi malé děti uvedly do prostředí školního typu, tj. aby vytvořily most mezi domovem a prostředím školy. Po ukončení těchto programů děti pokračují ve vzdělávání na úrovni 1 (primární).

Programy na úrovni ISCED 0 jsou obvykle poskytovány ve škole nebo jinak institucionalizovaném zařízení pro skupinu dětí (např. v centru, v komunitě nebo v domácnosti poskytovatele).

Obsah programů vzdělávání v raném dětství (ISCED 010) je zaměřený na menší děti (ve věkovém rozmezí do 2 let). Preprimární vzdělávání (ISCED 020) je určeno pro děti ve věku nejméně 3 let.

### ISCED 1: Primární vzdělávání

Programy primárního vzdělávání poskytují výukové a vzdělávací aktivity, které jsou obvykle určeny k tomu, aby poskytovaly žákům základní dovednosti ve čtení, psaní a počítání (tj. čtenářskou a matematickou gramotnost). Vytváří pevný základ pro učení a porozumění klíčovými oblastem vědění a podporují osobní rozvoj, čímž žáky připravují na nižší sekundární vzdělávání. Poskytují vzdělávací základy s malou specializací, pokud vůbec nějakou.

Vzdělávání na této úrovni se zpravidla zahajuje ve věku 5 až 7 let, ve všech zemích je povinné a obvykle trvá čtyři až šest let.

### ISCED 2: Nižší sekundární vzdělávání

Programy na úrovni ISCED 2 neboli nižší sekundární vzdělávání obvykle vycházejí ze základních postupů výuky a učení, které začínají na úrovni ISCED 1. Cílem vzdělávání je zpravidla vytvořit základ pro celoživotní učení a osobní rozvoj, který žáky připraví na další vzdělávací příležitosti. Programy na této úrovni jsou obvykle organizovány v rámci více tematicky orientovaného kurikula a seznamují s teoretickými poznatky napříč širokou škálou předmětů.

Žáci na tuto úroveň obvykle vstupují ve věku 11 nebo 12 let a končí ve věku 15 nebo 16 let, což je věk, který se často shoduje s ukončením povinné školní docházky.

### ISCED 3: Vyšší sekundární vzdělávání

Programy na úrovni ISCED 3 neboli vyšší sekundární vzdělávání jsou zpravidla koncipovány tak, aby vedly k ukončení sekundárního vzdělávání jako přípravy na vysokoškolské nebo terciární vzdělávání, nebo aby poskytovaly dovednosti nezbytné pro zaměstnání, případně pro oba účely. Programy nabízené žákům na této úrovni jsou více předmětově zaměřené, více specializované a v porovnání s nižším sekundárním vzděláváním (ISCED 2) jdou do větší hloubky. Jsou také diferencovanější, s větší škálou nabízených možností a směrů vzdělávání.

Tato úroveň zpravidla začíná po ukončení povinného vzdělávání. Vstupní věk je obvykle 15 nebo 16 let. Obvykle jsou potřebné vstupní kvalifikace (například ukončení povinné školní docházky) nebo jiné minimální požadavky. Délka vzdělávání na úrovni ISCED 3 se pohybuje od dvou do pěti let.

#### **ISCED 4: Postsekundární neterciární vzdělávání**

Postsekundární neterciární programy navazují na sekundární vzdělávání a poskytují výukové a vzdělávací aktivity připravující na vstup na trh práce a/nebo do terciárního vzdělávání. Obvykle se zaměřují na žáky, kteří absolvovali vyšší sekundární úroveň (ISCED 3), ale chtějí zlepšit své dovednosti a rozšířit okruh svých možností. Programy často nejsou výrazně náročnější než programy na vyšší sekundární úrovni, neboť obvykle slouží spíše k rozšíření než prohloubení znalostí, dovedností a kompetencí. Nedosahují proto tak vysoké úrovně obtížnosti, jaká je typická pro programy terciárního vzdělávání.

#### **ISCED 5: Krátký cyklus terciárního vzdělávání**

Programy na úrovni ISCED 5 představují krátký cyklus terciárního vzdělávání a jsou často koncipovány tak, aby účastníkům poskytovaly profesní znalosti, dovednosti a kompetence. Obvykle jsou prakticky zaměřené, pracovní orientované a připravují studenty na vstup na trh práce. Tyto programy však mohou také umožňovat přístup k jiným programům terciárního vzdělávání.

Teoreticky zaměřené programy terciárního vzdělávání na nižší než bakalářské či odpovídající úrovni jsou rovněž klasifikovány jako úroveň ISCED 5.

#### **ISCED 6: Bakalářská nebo odpovídající úroveň**

Programy na úrovni ISCED 6 odpovídají bakalářské nebo ekvivalentní úrovni a bývají koncipovány tak, aby účastníkům poskytovaly středně pokročilé teoretické a/nebo profesně zaměřené znalosti, dovednosti a kompetence vedoucí k získání prvního stupně vysokoškolského vzdělání nebo odpovídající kvalifikace. Obvykle jsou programy na této úrovni teoreticky zaměřené, ale mohou zahrnovat i praktické prvky a informace o poznatcích v oblasti výzkumu a/nebo o nejlepších postupech z praxe. Programy ISCED 6 tradičně nabízejí univerzity a odpovídající vysoké školy.

#### **ISCED 7: Magisterská nebo odpovídající úroveň**

Programy na úrovni ISCED 7 odpovídají magisterské nebo ekvivalentní úrovni a bývají určeny k tomu, aby účastníkům poskytly pokročilé teoretické a/nebo profesně zaměřené znalosti, dovednosti a kompetence vedoucí k získání druhého stupně vysokoškolského vzdělání nebo odpovídající kvalifikace. Významná složka těchto programů může být založena na výzkumu, ale nevede k udělení titulu doktora. Programy na této úrovni jsou zpravidla teoreticky zaměřené, ale mohou zahrnovat i praktické prvky a informace o poznatcích v oblasti výzkumu a/nebo o nejlepších postupech z praxe. Tradičně je nabízejí univerzity a další vysoké školy.

#### **ISCED 8: Doktorská nebo odpovídající úroveň**

Programy na úrovni ISCED 8 odpovídají doktorské nebo ekvivalentní úrovni a jsou primárně určeny k získání vědecké kvalifikace založené na pokročilém výzkumu. Tyto programy jsou zaměřeny na studium na pokročilé úrovni a na originální výzkum a obvykle jsou nabízeny pouze vysokými školami orientovanými na výzkum, tj. univerzitami. Doktorské programy existují jak v akademické, tak v profesní oblasti.

Více informací o klasifikaci ISCED naleznete na adrese:

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [cit. březen 2017].



## METODICKÁ POZNÁMKA

---

Tato metodická poznámka poskytuje základní informace o mezinárodním šetření o vyučování a učení (TALIS) (*Teaching and Learning International Survey /TALIS/*). Stručně také popisuje statistické metody použité k získání výsledků šetření. Poznámka nabízí čtenáři několik zásadních ukazatelů týkajících se metodických přístupů a jejím cílem je usnadnit interpretaci výsledků.

Statistické údaje TALIS uvedené v obrázcích jsou k dispozici ve [statistické příloze](#) spolu se standardními odchylkami a vysvětlivkami. Statistická příloha obsahuje také některé další výpočty, které jsou použity v textu, ale nejsou uvedeny na obrázcích.

### Základní informace o mezinárodním šetření TALIS

V rámci mezinárodního šetření *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) byli učitelé a vedoucí pracovníci škol dotazováni na pracovní podmínky a podmínky pro vzdělávání na svých školách. Tato zpráva využívá hlavní šetření, které se zaměřuje na nižší sekundární vzdělávání (úroveň ISCED 2). Nejnovější údaje pocházejí ze třetího cyklu šetření (2018). Tato zpráva využívá údaje z 26 evropských zemí. V některých případech jsou ve zprávě uvedeny změny, ke kterým došlo od druhého cyklu šetření (2013). Údaje o těchto trendech se týkají 17 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily posledních dvou cyklů hlavního šetření TALIS.

V rámci zúčastněných zemí byly do projektu TALIS náhodně vybrány školy a učitelé z těchto škol. V každé zemi bylo vybráno minimálně 200 škol a 20 učitelů z každé z těchto škol. Učitelům a ředitelům škol byly zadány samostatné dotazníky. Ty jsou k dispozici na adrese: <https://www.oecd.org/education/talis/talis2018questionnaires.htm>.

Při interpretaci výsledků je třeba zachovat určitou opatrnost. Údaje TALIS jsou založeny na samostatném vyplňování testů, a proto jsou výsledky založeny spíše ze subjektivních informací než na zjišťované praxi. Vzhledem k tomu, že se jedná o mezinárodní šetření, mohou navíc chování respondentů ovlivnit kulturní a jazykové otázky. Je také nutné si uvědomit, že vztahy mezi položkami, které vyplynuly ze statistické analýzy v této zprávě, nutně nemusí být příčinné. Další informace o metodice a interpretaci výsledků jsou k dispozici v technické zprávě TALIS 2018 (OECD, 2019b).

Data TALIS 2018 jsou k dispozici na: <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>.

### Technické poznámky ke statistickým metodám

#### Veřejné a soukromé školy

Údaje TALIS zahrnují jak veřejně, tak soukromě spravované školy. Údaje Eurydice zahrnují školy veřejného sektoru a soukromé státem dotované instituce, které se řídí stejnými pravidly jako veřejné školy. Bylo zvažováno, zda neomezit analýzu údajů pro TALIS na veřejné školy, aby byla lepší porovnatelnost s údaji Eurydice. Protože ale chybělo velké množství informací o proměnné vztahující se k typu školy v některých zemích<sup>(225)</sup> a o celkové váze státem dotovaných škol mezi soukromými institucemi, bylo rozhodnuto ponechat všechny položky databáze TALIS 2018. Nejvyšší podíl soukromých škol bez státní podpory byl na Kypru, ve Spojeném království (Anglii) a na Maltě. V těchto třech vzdělávacích systémech mohou údaje Eurydice (např. předpisy a politiky) méně souviset s vnímáním a chováním učitelů na nižším sekundárním stupni vykázaným v šetření TALIS 2018 než v ostatních zemích, o nichž pojednává tato zpráva.

---

<sup>(225)</sup> Toto rozlišení bylo na žádost Nizozemska zrušeno, protože status veřejných a soukromých škol v Nizozemsku není vždy zřejmý a tato otázka byla často nesprávně interpretována (OECD, 2019b, s. 182). Vysoký podíl chybějících údajů o rozdílech mezi soukromými a veřejnými školami byl zjištěn ve Švédsku (26,0 %) a v Belgii - Vlámském společenství (7,4 %).

## Vážení dat a hodnoty za celou EU

Místo shromažďování odpovědí od všech učitelů v každé škole vycházejí údaje TALIS z výběrového šetření, v němž byli dotazováni pouze někteří učitelé na některých školách. Z důvodu zohlednění celé populace učitelů v nižším sekundárním vzdělávání v každém vzdělávacím systému byl použit stratifikovaný dvoustupňový výběr. Aby bylo možné získat nezkreslené odhady parametrů populace, jsou data vážena. V databázi TALIS 2018 tak součet vah učitelů představuje nezkreslený odhad velikosti cílové populace, tj. počtu učitelů v dané zemi v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2). V několika případech, kdy byly použity údaje o ředitelích škol, sloužilo vážení k odhadu podílu příslušných učitelů, nikoli ředitelů.

Hodnoty za EU jako celek uváděné v této zprávě vycházejí z agregovaných dat za země/regiony Evropské unie, které se zúčastnily šetření TALIS v roce 2018. Do šetření je zahrnuto Spojené království – Anglie. Každá evropská země přispívá k danému statistickému ukazateli za celou EU proporcionálně, a to podle zastoupení populace učitelů úrovně ISCED 2 v dané zemi, pro kterou jsou k dispozici údaje <sup>(226)</sup>.

## Standardní chyby a intervaly významnosti

Šetření TALIS, stejně jako jiná rozsáhlá šetření v oblasti vzdělávání (OECD/PISA; IEA/PIRLS; IEA/TIMSS atd.), zkoumají pouze reprezentativní vzorek cílové populace. Obecně však existuje nekonečné množství výběrových souborů pro cílovou populaci a odhady parametrů pro danou populaci (podíly, průměry atd.) se tak mohou lišit v závislosti na konkrétním výběrovém souboru. Tuto nepřesnost spojenou s výběrem vzorku vyjadřuje tzv. standardní chyba odhadu daného parametru. Na základě odhadovaného parametru a jeho příslušné standardní chyby je možné stanovit interval spolehlivosti, který udává, jakou variabilitu má hodnota vypočtená na základě určitého výběrového vzorku. V této zprávě, jak je obvyklé pro šetření tohoto typu, je pro určení statistické významnosti užívána 95 % hladina spolehlivosti. To znamená, že alespoň v 95 ze 100 náhodně vybraných vzorků cílové populace interval spolehlivosti obsahuje skutečnou hodnotu populace. 95 % interval spolehlivosti je vypočten podle následujícího vzorce:

Výběrový odhad  $\pm 1,96 \times$  standardní chyba odhadu

Například tabulka 1.2 ve statistické příloze ukazuje, že podíl učitelů nižšího sekundárního vzdělávání s pracovní smlouvou na dobu neurčitou činil v roce 2018 ve Španělsku 66,6 % se standardní chybou 1,12. Interval spolehlivosti 95 % pro tento ukazatel je  $[66,6 - 1,96 \times 1,12 \text{ a } 66,6 + 1,96 \times 1,12]$ , konkrétně tedy mezi 64,4 % a 68,8 %.

Všechny standardní chyby zaznamenané v této zprávě byly vypočteny pomocí metodologie opakovaného měření (balanced repeated replikation – BRR).

Statisticky významné hodnoty jsou ve statistické příloze vyznačeny tučně. Ve většině případů je v tabulkách uváděn podíl učitelů, kteří mají určitou charakteristiku, nebo průměrná hodnota určité charakteristiky. V takových případech jsou statisticky významné rozdíly od celkové hodnoty za EU ( $p < 0,05$ ) vyznačeny tučně. Několik tabulek uvádí rozdíly mezi podskupinami učitelů (podle charakteristik učitelů nebo podle zemí) nebo odhady regresních koeficientů (viz níže). V takových případech jsou hodnoty, které se statisticky významně liší od 0 na hladině 95 % ( $p < 0,05$ ), vyznačeny tučně. Význam tučného písma je řádně vysvětlen v poznámkách pod tabulkami.

<sup>(226)</sup> Vzhledem k rozdílným přístupům k chybějícím údajům se mohou odhady hodnot za celou EU uváděné OECD a odhady v této zprávě mírně lišit. Odhady OECD vyjadřující průměr za celou EU odpovídají váženému aritmetickému průměru hodnot za jednotlivé země. Státy s vyšším počtem chybějících dat tak mají v odhadu průměru za celou EU vyšší váhu v případě OECD než v případě Eurydice.



## Regresní modely

Regrese je statistická metoda, jejímž cílem je určit sílu vztahu mezi závislou („výstupní“ nebo „vysvětlovanou“) proměnnou a jednou nebo více nezávislými („vysvětlujícími“) proměnnými. Pokud má model jednu vysvětlující proměnnou, jde o jednoduchou neboli dvojrozměrnou regresi. V případě více než jedné vysvětlující proměnné jde o vícenásobnou regresi.

U **lineární regrese se** předpokládá, že pozorování jsou výsledkem náhodných odchylek od základního lineárního vztahu (znázorněného jako přímka) mezi výstupní proměnnou a vysvětlující proměnnou. Čím menší jsou odchylky od základního vztahu (tj. čím menší je vzdálenost jednotlivých pozorování od přímky), tím lépe model vyhovuje sledovaným hodnotám, tj. vysvětluje daný jev (pozn. redakce). Vhodnost regresního modelu pro daná data se měří pomocí **hodnoty  $R^2$  (R square)**.  $RSQ$  uváděné ve statistické příloze udává míru rozptylu výstupní proměnné, která je předvídatelná z vysvětlující proměnné (vysvětlujících proměnných).

**Binární logistická regrese** je regrese odhadující vztah mezi vysvětlující proměnnou (proměnnými) a závislou proměnnou se dvěma kategoriemi. Účelem modelu je předpovědět pravděpodobnost jedné ze dvou variant závislé proměnné (např. že učitel nižšího sekundárního vzdělávání se zúčastní zahraničního výjezdu nebo ne). V tabulkách zobrazujících výsledky logistických regresí jsou uvedeny regresní koeficienty a poměry šancí (OR). Regresní koeficient logistické regrese ukazuje, zda změna nezávislé proměnné zvyšuje nebo snižuje pravděpodobnost výskytu závislé proměnné. Koeficienty, které se statisticky významně liší od 0 na hladině spolehlivosti 95 %, jsou vyznačeny tučně. **Poměr šancí** (OR) udává relativní pravděpodobnost určitého výsledku u závislé proměnné (např. učitel se zúčastní vs. nezúčastní mobility). Poměr šancí nižší než jedna znamená negativní závislost (tj. nižší pravděpodobnost); poměr šancí vyšší než jedna znamená pozitivní závislost (tj. vyšší pravděpodobnost); poměr šancí rovný jedné znamená, že závislost neexistuje.

## Chybějící údaje

V souladu s metodikou OECD jsou v případě jednorozměrných analýz vyloučena ta pozorování, u kterých chybí údaje. Při uvádění četností dávají všechny platné odpovědi 100 %; podíl chybějících dat se neuvádí.

Při výpočtu souhrnných odhadů nebo indexů byla ve většině případů zahrnuta pouze pozorování s nechybějícími daty ve všech dílčích položkách. V několika případech však byly vyloučeny pouze ty, kdy chyběly hodnoty u všech položek. Tyto výjimky jsou uvedeny ve vysvětlivkách.

Regresní modely vyloučily všechna pozorování, kdy chyběla alespoň jedna informace. Jinými slovy, zahrnuty byly pouze případy bez chybějících hodnot.

## Označená data

Pokud jsou odhady za celou populaci založeny na méně než 30 učitelích nebo na učitelích z méně než 5 různých škol, pak se považují za příliš malé na to, aby byly reprezentativní. V případě, že se tyto údaje týkají prostých četností, jsou vyznačeny kurzívou, pokud jsou použity pro další členění, jsou označeny jako chybějící (:).



## PŘÍLOHY

### Příloha I: Kontext

Příloha I.1: Stupně v kariérním systému učitelů a podmínky kariérního postupu, nižší sekundární vzdělávání, 2019/20 (údaje k obrázkům 1.12 a 1.13)

	Kariérní úroveň	Podmínky pro kariérní/platový postup
BE fr	Jednourovňový kariérní systém	Podmínky pro platový postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>počet let služby</li> <li>vyšší stupeň kvalifikace</li> </ul>
BE de	Jednourovňový kariérní systém	Podmínky pro platový postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>počet let služby</li> <li>vyšší stupeň kvalifikace</li> </ul>
BE nl	Jednourovňový kariérní systém	Podmínky pro platový postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>počet let služby</li> <li>vyšší stupeň kvalifikace</li> </ul>
BG	Víceúrovňový kariérní systém 1. Učitel ( <i>uchitel</i> ); 2. Starší učitel ( <i>starshi uchitel</i> ); 3. Hlavní učitel ( <i>glaven uchitel</i> ).	Podmínky pro povýšení/profesiční postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> </ul>
CZ	Jednourovňový kariérní systém	Podmínky pro platový postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>počet let služby</li> </ul>
DK	Jednourovňový kariérní systém	Podmínky pro platový postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>počet let služby</li> </ul>
DE	Jednourovňový kariérní systém	Podmínky pro platový postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>počet let služby</li> </ul>
EE	Víceúrovňový kariérní systém 1. Učitel ( <i>õpetaja</i> ) 2. Starší učitel ( <i>vanemõpetaja</i> ) 3. Učitel-mistr ( <i>meisterõpetaja</i> )	Podmínky pro povýšení/profesiční postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>prokázání určitých schopností</li> </ul>
IE	Víceúrovňový kariérní systém 1. Učitel 2. Zástupce ředitele II („Assistant Principal II“) 3. Zástupce ředitele I („Assistant Principal I“) 4. Zástupce ředitele („Deputy Principal“ Pozn. red. má o něco vyšší pravomoci než assistant, do čj. se překládá stejně). 5. Ředitel	Podmínky pro povýšení/profesiční postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>počet let služby</li> <li>prokázání určitých schopností</li> </ul>
EL	Jednourovňový kariérní systém	Podmínky pro platový postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>počet let služby</li> <li>mít o stupeň vyšší kvalifikaci, než je minimální požadovaná.</li> </ul>
ES	Jednourovňový kariérní systém	Podmínky pro platový postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>počet odsloužených let</li> <li>splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> </ul>
FR	Víceúrovňový kariérní systém 1. Učitel ( <i>professeur</i> ) 2a. Školitel učitelů ( <i>professeur formateur académique</i> ) NEBO 2b. Pedagogický poradce ( <i>tuteur des professeurs stagiaires</i> ) 2c. Předmětový koordinátor ( <i>professeur coordonnateur de discipline</i> )	Podmínky pro povýšení/profesiční postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>počet odsloužených let</li> <li>splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> <li>výsledky hodnocení učitelů</li> <li>mít zvláštní kvalifikaci (pouze pro pozici školitele).</li> </ul>
HR	Víceúrovňový kariérní systém 1. Učitel ( <i>učitelj</i> ) 2. Mentor ( <i>mentor</i> ) 3. Pedagogický poradce ( <i>savjetnik</i> ) 4. Excelentní pedagogický poradce ( <i>Izvrstan savjetnik</i> ).	Podmínky pro povýšení/profesiční postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>počet odsloužených let</li> <li>splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> <li>výsledky hodnocení učitelů</li> <li>prokázání určitých schopností</li> </ul>
IT	Jednourovňový kariérní systém	Podmínky pro platový postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>počet odsloužených let</li> </ul>
CY	Víceúrovňový kariérní systém 1. Učitel ( <i>kathigitis</i> ) 2. Zástupce ředitele ( <i>boithos diefhintis</i> ) 3. Zástupce ředitele A' ( <i>boithos diefhintis A'</i> )	Podmínky pro povýšení/profesiční postup: <ul style="list-style-type: none"> <li>počet odsloužených let</li> <li>splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> <li>výsledky hodnocení učitelů</li> </ul>

	Kariérní úrovně	Podmínky pro kariérní/platový postup
LV	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. Úroveň kvality učitele 1 (1. <i>quality pakāpe</i> ) 2. Úroveň kvality učitele 2 (2. <i>quality pakāpe</i> ) 3. Úroveň kvality učitele 3 (3. <i>quality pakāpe</i> )	<b>Podmínky pro povýšení/profesi postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>výsledky hodnocení učitelů</li> </ul>
LT	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. [Začínající učitel ( <i>pradedantysis mokytojas</i> )] 2. Učitel ( <i>učitel</i> ) 3. Starší učitel/slужеbně starší učitel ( <i>vyresnysis mokytojas</i> ) 4. Učitel metodik ( <i>mokytojas metodininkas</i> ) 5. Odborný učitel ( <i>mokytojas ekspertas</i> )	<b>Podmínky povýšení:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>počet odsloužených let</li> <li>splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> <li>výsledky hodnocení učitelů</li> </ul>
LU	<b>Jednourovňový kariérní systém</b>	<b>Podmínky pro platový postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>počet odsloužených let</li> <li>splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> </ul>
HU	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. [Student – budoucí učitel ( <i>gyakomok</i> )] 2. Učitel I ( <i>pedagógus I</i> ) 3. Učitel II ( <i>pedagógus II</i> ) 4. Učitel-mistr ( <i>Mestertanár</i> ) 5. Učitel výzkumník ( <i>Kutatótanár</i> )	<b>Podmínky pro povýšení/profesi postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>počet odsloužených let</li> <li>držení dalšího kvalifikačního stupně</li> <li>splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> <li>výsledky hodnocení učitelů</li> </ul>
MT	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. <i>Učitel (Għalliem)</i> 2. <i>Vedoucí oddělení (Kap ta' dipartiment)</i>	<b>Podmínky pro povýšení/profesi postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>počet odsloužených let</li> </ul>
NL	<b>Žádné předpisy na nejvyšší úrovni</b>	<b>Žádné předpisy na nejvyšší úrovni</b>
AT	<b>Jednourovňový kariérní systém</b>	<b>Podmínky pro platový postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>počet odsloužených let</li> </ul>
PL	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. [Student – budoucí učitel ( <i>nauczyciel stażysta</i> )] 2. Smluvní učitel ( <i>nauczyciel kontraktowy</i> ) 3. Jmenovaný učitel ( <i>nauczyciel mianowany</i> ) 4. Diplomovaný učitel ( <i>nauczyciel dyplomowany</i> )	<b>Podmínky pro povýšení/profesi postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> <li>výsledky hodnocení učitelů</li> </ul>
PT	<b>Jednourovňový kariérní systém</b>	<b>Podmínky pro platový postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>počet let služby</li> <li>splnění požadavků TPR</li> <li>výsledky hodnocení učitelů</li> </ul>
RO	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. [Začínající učitel ( <i>profesor debutant</i> )] 2. Učitel ( <i>profesor cu definitivat</i> ) 3. Učitel s pedagogickým vzděláním II. stupně ( <i>profesor grad II</i> ) 4. Učitel s pedagogickým vzděláním I. stupně ( <i>profesor grad I</i> )	<b>Podmínky pro povýšení/profesi postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>počet odsloužených let</li> <li>splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> <li>výsledky hodnocení učitelů</li> </ul>
SI	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. Učitel ( <i>učitelj</i> ) 2. Pedagogický mentor/Učitel – mentor ( <i>učitelj mentor</i> ) 3. Pedagogický poradce/Učitel – poradce ( <i>učitelj svetovalec</i> ) 4. Učitelův rada ( <i>učitelj svetnik</i> )	<b>Podmínky pro povýšení/profesi postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>počet odsloužených let</li> <li>splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> <li>výsledky hodnocení učitelů</li> <li>další odborné práce</li> </ul>
SK	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. [Začínající pedagogický pracovník ( <i>začínajúci pedagogický zamestnanec</i> )] 2. Samostatný pedagogický pracovník ( <i>Samostatný pedagogický pracovník</i> ) 3. Pedagogický pracovník s první atestací ( <i>pedagogický zamestnanec s 1. atestáciou</i> ) 4. Pedagogický pracovník s druhou atestací ( <i>pedagogický zamestnanec s 2. atestáciou</i> )	<b>Podmínky pro povýšení/profesi postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> </ul>
FI	<b>Jednourovňový kariérní systém</b>	<b>Podmínky pro platový postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>počet odsloužených let</li> </ul>
SE	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. Učitel ( <i>lärare</i> ) 2. První učitel ( <i>förstlärare</i> )  NEBO 3. Lektor ( <i>Lektor</i> )	<b>Podmínky pro povýšení/profesi postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>počet odsloužených let</li> <li>získání vyššího nebo dodatečného kvalifikačního stupně.</li> </ul>
SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ- ANGLIE/ WALES	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. Hlavní mzdové rozpětí 2. Horní mzdové rozpětí 3. Vedoucí odborník	<b>Podmínky pro povýšení/profesi postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>výsledky hodnocení učitelů</li> <li>výkonnost v porovnání se standardy pro učitele</li> </ul>

	Kariérní úrovně	Podmínky pro kariérní/platový postup
<b>SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ-S. IRSKO</b>	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. Hlavní platová stupnice 2. Horní platová stupnice	<b>Podmínky pro povýšení/profesi postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rok služby</li> <li>• výsledky hodnocení učitelů</li> <li>• výkonnost v porovnání se standardy pro učitele</li> </ul>
<b>SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ-SKOTSKO</b>	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. Učitel hlavní platové třídy 2. Vedoucí učitel 3. Zástupce ředitele 4. Ředitel školy	<b>Podmínky pro povýšení/profesi postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• žádné podmínky</li> </ul>
<b>AL</b>	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. Učitel ( <i>mësues</i> ) 2. Kvalifikovaný učitel ( <i>mësues i kualifikuar</i> ) 3. Učitel specialista ( <i>mësues specialist</i> ) 4. Učitel-mistr ( <i>mësues mjeshtër</i> )	<b>Podmínky pro povýšení/postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• počet odsloužených let</li> </ul>
<b>BA</b>	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. [Student – budoucí učitel ( <i>Nastavnik pripravnik</i> )] 2. Učitel ( <i>Nastavnik</i> ) 3. Pedagogický mentor ( <i>Nastavnik mentor</i> ) 4. Pedagogický poradce ( <i>Pedagoški savjetnik</i> )	<b>Podmínky pro povýšení/profesi postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• počet odsloužených let</li> <li>• výsledky hodnocení učitelů</li> </ul>
<b>CH</b>	<b>Jednoúrovňový kariérní systém</b>	<b>Podmínky pro platový postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• počet odsloužených let</li> </ul>
<b>MK</b>	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. Učitel ( <i>Nastavnik</i> ) 2. Pedagogický mentor ( <i>Nastavnik mentor</i> ) 3. Pedagogický poradce ( <i>Nastavnik sovetnik</i> )	<b>Podmínky pro povýšení/postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• počet odsloužených let</li> <li>• splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> </ul>
<b>IS</b>	<b>Jednoúrovňový kariérní systém</b>	<b>Podmínky pro povýšení/postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• počet odsloužených let</li> <li>• získání vyššího nebo dalšího stupně kvalifikace.</li> </ul>
<b>LI</b>	<b>Jednoúrovňový kariérní systém</b>	<b>Podmínky pro platový postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• výsledky hodnocení učitelů</li> <li>• věk učitelů</li> </ul>
<b>ME</b>	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. [Student – budoucí učitel ( <i>nastavnik pripravnik</i> )] 2. Učitel ( <i>nastavnik</i> ) 3. Pedagogický mentor ( <i>nastavnik mentor</i> ) 4. Pedagogický poradce ( <i>nastavnik savjetnik</i> ) 5. Služebně starší pedagogický poradce ( <i>nastavnik viši savjetnik</i> ) 6. Učitel výzkumník ( <i>nastavnik istraživač</i> )	<b>Podmínky pro povýšení/postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• počet odsloužených let</li> <li>• splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> <li>• psaní odborných článků</li> </ul>
<b>NO</b>	<b>Jednoúrovňový kariérní systém</b>	<b>Podmínky pro platový postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• počet odsloužených let</li> <li>• vyšší stupeň kvalifikace</li> </ul>
<b>RS</b>	<b>Víceúrovňový kariérní systém</b> 1. Učitel ( <i>nastavnik</i> ) 2. Pedagogický poradce ( <i>pedagoški savetnik</i> ) 3. Samostatný pedagogický poradce ( <i>samostalni pedagoški savetnik</i> ) 4. Vyšší pedagogický poradce ( <i>viši pedagoški savetnik</i> ) 5. Služebně starší pedagogický poradce ( <i>visoki pedagoški savetnik</i> )	<b>Podmínky pro povýšení/profesi postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• počet odsloužených let</li> <li>• splnění požadavků dalšího vzdělávání</li> <li>• výsledky hodnocení učitelů</li> <li>• provádět a realizovat výzkumné studie týkající se oblasti vzdělávání.</li> <li>• být autorem nebo spoluautorem akreditovaného programu dalšího vzdělávání.</li> </ul>
<b>TR</b>	<b>Jednoúrovňový kariérní systém</b>	<b>Podmínky pro platový postup:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• počet odsloužených let</li> </ul>

### Vysvětlivka

V tabulce jsou uvedeny různé kariérní stupně ve víceúrovňových kariérních systémech, jak jsou popsány ve státních právních předpisech. V některých případech odpovídá první kariérní stupeň adaptačnímu období. Ty jsou uvedeny v hranatých závorkách [ ].

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Irsko:** Ředitelé si ponechávají vyučovací povinnosti, pokud to vyžadují vzdělávací potřeby školy.

**Litva, Rumunsko a Slovensko:** Začínající učitel odpovídá po dobu uvádění do praxe prvnímu stupni učitelské kariéry.

**Maďarsko, Polsko a Bosna a Hercegovina:** Student-budoucí učitel odpovídá prvnímu stupni učitelské kariéry během uvádění do praxe.

**Spojené království (SKOTSKO):** Ředitelé si ponechávají vyučovací povinnosti, pokud to vyžadují vzdělávací potřeby školy.



## Příloha I.2: Alternativní cesty k získání učitelské kvalifikace, všeobecné nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2), 2019/20 (Údaje k oddílu 2.1.3)

---

### Belgie – německy mluvící společenství

---

#### Cap+

##### Stručný popis:

**Délka:** 30 ECTS

**Poskytovatel:** AHS, *Autonome Hochschule*

**Kritéria pro přijetí:** Bakalářský titul nebo nekvalifikovaní učitelé, kteří již učí.

**Webové stránky:** [www.ahs-dg.be](http://www.ahs-dg.be)

---

### Dánsko

---

#### Program Merit-Teacher

Program *Merit-Teacher* je určen pro absolventy univerzit a vysokých škol a pro osoby, které získaly znalosti a zkušenosti mimo pedagogickou činnost. Po absolvování tohoto programu jsou akreditováni jako *Merit Teacher*.

**Délka:** 150 ECTS

**Poskytovatel:** ITE (*University Colleges*)

**Kritéria pro přijetí:** 1) ukončené magisterské, bakalářské nebo profesní bakalářské vzdělání, nebo 2) věk alespoň 25 let, ukončené odborné vzdělání (alespoň na úrovni odborného vzdělání) a alespoň dvouletá odborná praxe.

**Webové stránky:** <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218#Kap8>

---

### Estonsko

---

#### Národní systém profesních kvalifikací

Profesní osvědčení může získat každý, kdo prokáže potřebné kompetence popsané v profesním standardu učitele. Vzdělávací kurzy nejsou povinné.

**Poskytovatel:** Estonský úřad pro kvalifikace

**Kritéria pro přijetí:** Magisterský titul nebo odpovídající kvalifikace

**Webové stránky:** Zákon o povoláních, 2008, <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/521032019015/consolide>

---

### Francie

---

#### Třetí výběrová zkouška (*le troisième concours*) a interní výběrové řízení (*le concours interne*)

Ve Francii musí studenti na konci 4. ročníku (*Maître 1*) složit výběrovou zkoušku, aby získali plnou kvalifikaci. Ti, kteří neuspějí, mohou vykonat výběrovou zkoušku na konci 5. ročníku.

Pro ty, kteří se nezúčastnili výběrové zkoušky nebo v ní neuspěli, existují dvě další možnosti.

Třetí zkouška, tedy *le troisième concours*, je určena pro ty, kteří mají alespoň pětiletou odbornou praxi v jakékoli činnosti v soukromém sektoru.

Nekvalifikovaní učitelé s nejméně tříletou odbornou praxí ve veřejných službách nebo v institucích které jsou závislé na těchto službách (ať už se jedná či nejedná o školu, o učitele, o úředníky – týká se to i učitelů soukromých škol financovaných státem) a ti, kteří jsou držiteli bakalářského nebo rovnocenného titulu, se mohou zúčastnit interního výběrového řízení, konkrétně *le concours interne*.

**Kritéria pro přijetí:** Pro 3. výběrovou zkoušku: pět let odborné praxe v jakékoli činnosti v soukromém sektoru. Pro interní výběrové řízení: minimálně bakalářský titul a minimálně tři roky odborné praxe ve veřejném sektoru.

**Webové stránky:** <https://www.devenirensignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html>

---

---

## Litva

---

### Rozhodl jsem se učit (*Renkuosi mokyti*)

Program *Renkuosi mokyti* je vzdělávacím programem v rámci zaměstnání pro čerstvé absolventy vysokých škol a mladé odborníky.

**Délka:** Přípravné vzdělávání učitelů za nejméně 60 ECTS.

**Poskytovatel:** Centrum pro zlepšování kvality školy (*Centre for School Improvement*)

**Kritéria pro přijetí:** Minimálně bakalářský titul, ne starší 35 let.

**Webové stránky:** <https://www.renkuosimokyti.lt/>

---

## Lotyšsko

---

### Zaměstnanecký program nevládní organizace „*Mission Possible*“

Nevládní organizace *Mission Possible* přijímá absolventy lotyšských univerzit a umísťuje je jako učitele do škol po celé zemi. V rámci programu mají dvouletý závazek vyučovat na plný úvazek a učit se.

**Délka:** dva roky (650 hodin)

**Poskytovatel:** NGO *Mission Possible*

**Kritéria pro přijetí:** Absolventi lotyšských vysokých škol

**Webové stránky:** <https://likumi.lv/ta/id/301572-noteikumi-par-pedagogiem-nepieciesamo-izglitiba-un-profesionalo-kvalifikaciju-un-pedagoqu-profesionalas-kompetences-pilnveides>

---

## Lucembursko

---

### Certifikát o vzdělávání učitele (*certificat de formation pédagogique*)

Stručný popis:

**Délka:** 230 hodin

**Poskytovatel:** *Institut de formation de l'Éducation nationale*

**Kritéria pro přijetí:** Magisterský diplom v oboru

**Webové stránky:** [http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education\\_nationale/20200120\\_strana\\_77/1223](http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20200120_strana_77/1223)

---

## Malta

---

### Bakalář vzdělávání

Studium na bakaláře vzdělávání/vzdělávání je nabízeno jako série večerních kurzů s částečnou studijní zátěží (*part-time*) a je považováno za alternativní program přípravného vzdělávání učitelů

**Délka:** 4 roky/180 ECTS

**Poskytovatel:** Institut pro vzdělávání

**Kritéria pro přijetí:**

- 1) kvalifikace 3. úrovně v maltštině, angličtině a matematice (podle maltského kvalifikačního rámce /MQF/) a
- 2) a) kvalifikace MATSEC 4. úrovně (všeobecné vzdělání) v jednom z předmětů vyučovaných v kurikulu pro primární vzdělávání nebo  
b) kvalifikace MQF úrovně 4 (VET) v oblasti vzdělávání a péče v raném dětství (ECEC); nebo
- c) tři předměty na úrovni MQF 4 (všeobecné vzdělání) v jednom z předmětů vyučovaných v rámci kurikula školy pro primární vzdělávání.

**Webové stránky:** [https://institutforeducation.gov.mt/en/Documents/Prospectus/lfe\\_Prospectus%202020-21%20Desktop%20friendly.pdf](https://institutforeducation.gov.mt/en/Documents/Prospectus/lfe_Prospectus%202020-21%20Desktop%20friendly.pdf)

---

## Německo

---

### Praktická příprava učitelů (*Vorbereitungsdienst*)

Hlavní instituce připravující učitele poskytují absolventům z jiných oblastí vzdělávání možnost přímého přístupu k druhé části programů přípravného vzdělávání učitelů hlavního proudu (*Vorbereitungsdienst*). Minimální požadavky na kvalifikaci účastníků vzdělávání vstupujících mimo hlavní proud (*Seiteneinsteiger*): absolvování přípravného vzdělávání (*Vorbereitungsdienst*) nebo srovnatelné přípravy, která rovněž zajišťuje základní pedagogické kompetence prostřednictvím (druhé) státní zkoušky (*Staatsexamen*) nebo rovnocenné státem ověřené kvalifikace. Označení jednotlivých programů pro uchazeče mimo hlavní proud se v jednotlivých *spolkových zemích* liší.

**Délka:** 12-24 měsíců

**Poskytovatel:** Přípravného vzdělávání učitelů

**Kritéria pro přijetí:** Minimální požadavky na kvalifikaci alternativních uchazečů o studium (*Seiteneinsteiger*): vysokoškolské magisterské vzdělání nebo rovnocenné vysokoškolské vzdělání, z něhož lze dovodit alespoň dva předměty související s výukou.

**Webové stránky:** [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013\\_12\\_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf)

---

## Nizozemsko

---

### Program *Minor in Education*

Program *Minor in Education* umožňuje vysokoškolským studentům bakalářského studia získat omezenou kvalifikaci učitele druhého stupně (1.-3. ročník všeobecného sekundárního vzdělávání). Program *Lateral Entry* poskytuje další možnost vstupu do učitelské profese osobám s terciárním vzděláním bez předchozí pedagogické kvalifikace. Učitelé, kteří jsou takto přijímáni, mohou pracovat na základě smlouvy na dobu určitou maximálně dva roky a při absolvování školení/vzdělávání a získání podpory potřebných k získání plné učitelské kvalifikace, a tedy i smlouvy na dobu neurčitou.

**Poskytovatel:** Instituce pro přípravné vzdělávání učitelů

**Kritéria pro přijetí:** Minimální úroveň ISCED 6 (bakalářský diplom)

**Webové stránky:** <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/leraar-voortgezet-onderwijs>

---

## Rakousko

---

### Alternativní vzdělávání

Alternativní vzdělávání umožňuje absolventům příslušného studia (např. fyziky) získat kvalifikaci pro výuku příslušného předmětu (např. fyziky) v rámci všeobecného sekundárního vzdělávání. Vede k získání magisterského diplomu pro učitelské povolání na sekundární úrovni (všeobecně vzdělávací) pouze pro jeden předmět.

Tento program je nabízen na základě poptávky po absolventech příslušných oborů.

**Délka:** 120 ECTS, nejméně čtyři semestry

**Poskytovatel:** Univerzitní vysoké školy pro vzdělávání učitelů

**Kritéria pro přijetí:** Ukončené příslušné studium na uznávané postsekundární vzdělávací instituci v rozsahu alespoň 180 ECTS a příslušná odborná praxe v rozsahu alespoň 3 000 hodin.

**Webové stránky:** <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/ab.html>

---

## Slovensko

---

### Doplňující pedagogické studium

Odborníci z jiných oborů, kteří mají magisterský titul, mohou získat učitelskou kvalifikaci absolvováním „Doplňkového pedagogického studia, které nabízejí pedagogické/filozofické fakulty. Tento program lze absolvovat i souběžně s nepedagogickým magisterským studiem nebo po něm. Zahrnuje pedagogické a psychologické disciplíny, metodiku, didaktiku a praktickou výuku.

**Délka:** 200 hodin (2 akademické roky)

**Poskytovatel:** University – pedagogické/filozofické fakulty

**Kritéria pro přijetí:** student magisterského/doktorského studia – pokud jde o souběžné studium s magisterským/doktorským studiem. Magisterského/doktorského titulu – pokud studium s magisterským/doktorským studiem souběžně není. Další kritéria se mohou lišit v závislosti na fakultě/univerzitě.

**Webové stránky:** <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20191015>;  
<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190901?ucinnost=07.01.2020>

## Spojené království (Anglie)

### V první řadě učit (*Teach first*)

Program *Teach First* spolupracuje s akreditovanými poskytovateli přípravného vzdělávání učitelů (ITT), kteří poskytují vzdělávání, a umísťuje účastníky do škol v nízkopříjmových komunitách/v komunitách, kde jsou obtížné podmínky. Studenti-budoucí učitelé dostávají první rok plat jako nekvalifikovaní učitelé a na jeho konci se stávají kvalifikovanými učiteli. Poté pracují další rok jako nově kvalifikovaní učitelé (NQT) na stejné škole.

Účastníci začínají učit ve škole, kde mají omezený rozvrh hodin; zpočátku je to 60 % plného rozvrhu hodin a poté, co se více zapracují (obvykle po prvním pololetí), dojde ke zvýšení na 80 % plného rozvrhu hodin. Vzdělávání v rámci školy následuje po intenzivním pětítýdenním pobytovém letním kurzu.

Absolvování této odborné přípravy vede na konci prvního roku k získání profesní akreditace, Statusu kvalifikovaného učitele (*Qualified Teacher Status, QTS*) a na konci druhého roku k získání akademické kvalifikace – postgraduálního diplomu ve vzdělávání (PGDE).

Po získání těchto kvalifikací (QTS a PGDE) mohou účastníci také pracovat na částečný úvazek k získání postgraduální magisterské kvalifikace ve volitelném třetím ročníku programu.

**Délka:** 2 roky. Účastníci získají kvalifikaci QTS po prvním roce a poté pracují další rok jako nově kvalifikovaní učitelé (NQT) na stejné škole. Na konci tohoto druhého roku získají titul PGDE. Třetí rok je volitelný a účastníci v něm mohou pracovat na částečný úvazek, aby získali postgraduální magisterský titul.

**Poskytovatel:** Charitativní organizace *Teach First* spolupracuje při poskytování programu s akreditovanými poskytovateli přípravného vzdělávání učitelů a školami v nízkopříjmových komunitách.

**Kritéria pro přijetí:** Účastníci musí mít obvykle bakalářský titul nebo vyšší. Program je určen zejména pro velmi úspěšné absolventy s vůdčím potenciálem, kteří by jinak o učitelství nevažovali.

**Webové stránky:** <https://www.teachfirst.org.uk/training-programme>

## Spojené království (Wales)

### V první řadě učit (*Teach First Cymru*)

Program přípravného vzdělávání učitelů *Teach First* ve Walesu známý jako Dodatečný vzdělávací program pro absolventy – *Additional Graduate Training Programme (AGTP) (Teach First)* – se zaměřuje na velmi úspěšné absolventy, kteří by jinak o učitelství nevažovali. Poskytuje jej *Teach First Cymru*, velšská odnož *Teach First*, která je nezávislou charitativní organizací financovanou z příspěvků podniků, školné hradí školy a na kurzy AGTP poskytuje velšská vláda vzdělávací granty.

Účastníci programu AGTP (*Teach First*) vstupující do profese musí být „velmi kvalitními“ absolventy. Obvykle jsou umístěni na školách sekundární úrovně v ekonomicky znevýhodněných oblastech a při poskytování vzdělávání spolupracuje organizace *Teach First Cymru* s akreditovanými poskytovateli.

Účastníci začínají své pokusné vyučování ve škole, kde mají omezený rozvrh hodin; zpočátku je to 60 % plného rozvrhu hodin a poté, co se více zapracují (obvykle po prvním pololetí), dojde ke zvýšení na 80 % plného rozvrhu hodin. Vzdělávání v rámci školy následuje po intenzivním pětítýdenním pobytovém kurzu. Studenti-budoucí učitelé dostávají první rok plat jako nekvalifikovaní učitelé, po jeho úspěšném dokončení získají status kvalifikovaného učitele (QTS). Poté pracují (na plný úvazek) další rok na stejné škole jako nově kvalifikovaní učitelé (NQT) a po úspěšném ukončení tohoto druhého roku je jim udělena akademická kvalifikace – postgraduální diplom ve vzdělávání (PGDE).

Po získání těchto kvalifikací (QTS a PGDE) mohou účastníci také pracovat na částečný úvazek k získání postgraduální magisterské kvalifikace ve volitelném třetím ročníku programu.

**Délka:** Program *Teach First* (AGTP) trvá dva roky. Po prvním roce získají účastníci kvalifikaci QTS a poté pracují další rok jako nově kvalifikovaní učitelé (NQT) na stejné škole. Na konci tohoto druhého roku získají titul PGDE. Třetí rok je volitelný a účastníci v něm mohou pracovat na částečný úvazek k získání postgraduálního magisterského titulu.

**Poskytovatel:** Při poskytování programu spolupracuje charitativní organizace *Teach First* s akreditovanými poskytovateli přípravného vzdělávání učitelů a školami v nízkopříjmových komunitách.

**Kritéria pro přijetí:** Program je však určen zejména pro velmi úspěšné absolventy s potenciálem vést ostatní, kteří by jinak o učitelství kariéře neuvažovali. Program je dostupný pouze v Jižním Walesu a pro ty, kteří mají bakalářský titul klasifikovaný jako 2:1 nebo vyšší.

**Webové stránky:** <https://www.teachfirst.org.uk/training-programme>

### Program pro absolventy učitelství (GTP)

Tento program pro stávající zaměstnance škol je určen pro uchazeče, kteří mají bakalářský nebo rovnocenný titul v příslušném oboru. Programy často vyžadují, aby učitelé strávili určitý omezený čas školením na jiné škole, než na které pracují, a zahrnují minimálně 10 dní školení vedeného univerzitou. Tento program vede k profesní akreditaci (*Qualified Teacher Status*, QTS).

V roce 2020/21 bude GTP nahrazen novým (placeným) programem v rámci zaměstnání, který bude trvat dva roky a povede k získání QTS a akademické kvalifikace (postgraduální osvědčení o vzdělávání, PGCE).

**Délka:** Účastníci s vhodnou praxí a kvalifikací (např. kvalifikací pro výuku v dalším vzdělávání nebo zahraniční kvalifikací pro výuku) mohou program absolvovat v kratší době (minimální délka je tři měsíce).

**Poskytovatel:** Středisko pro vzdělávání učitelů v severním a středním Walesu, Středisko pro vzdělávání učitelů v jihovýchodním Walesu a Středisko pro vzdělávání učitelů v jihovýchodním Walesu. Škola, ve které je účastník programu zaměstnán, řídí každodenní vzdělávání ve spolupráci s poskytovatelem vzdělávání, který řídí proces vzdělávání a vypracovává plán vzdělávání, který umožní stážistovi/účastníkovi splnit standardy QTS (definované profesními standardy pro výuku a vedení). Na konci vzdělávacího programu poskytovatel/regionální středisko pro přípravu učitelů stážistu/účastníka vyhodnotí a rozhodne, zda by měl být doporučen k získání QTS Radě pro vzdělávací pracovníky (EWC).

**Kritéria pro přijetí:** Přihlášky se zasílají přímo regionálním střediskům pro přípravu učitelů. Uchazeči musí splňovat kritéria způsobilosti pro přípravné vzdělávání učitelů, být zaměstnání ve škole (tj. mít pracovní smlouvu jako nekvalifikovaní učitelé) a mít bakalářský titul nebo rovnocennou kvalifikaci v příslušném oboru.

**Webové stránky:** <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2019-03/graduate-teacher-programme-policy-and-priorities-statement-2019-20.pdf>  
<https://www.ucas.KOM/postgraduate/teacher-training/train-teach-wales/postgraduate-teacher-training-wales>

---

## Spojené království (Skotsko)

Bylo zavedeno několik dalších možností, jak vstoupit do učitelství profese, aby se pomohlo řešit problémy s náborem učitelů v prioritních oborech a také v odlehlých a venkovských oblastech Skotska:

University of Aberdeen, dálkové studium (DLITE) *Primary* (PGDE)

University of Aberdeen, dálkové studium (DLITE) *Secondary* PGDE

University of Aberdeen, certifikát PG v oboru pedagogický

University of Dundee, sekundární vzdělávání PGCE s podporovaným uváděním do praxe (SIR)

University of Edinburgh, magisterský titul v oboru transformativní učení a výuka

**Odkaz:** <https://www.gtcs.org.uk/registration/register-of-teachers/courses-postgraduate-ite.aspx>

---

## Švédsko

### KPU – *Kompletterande pedagogisk utbildning*

Některé KPU ve spolupráci se zřizovateli škol na místní úrovni umožňují studentům začít učit, plat dostávají za plný úvazek a zároveň se věnují studiu s částečnou studijní zátěží (*part-time*), aby se stali kvalifikovanými učiteli.

**Délka:** 90 ECTS

**Poskytovatel:** Přípravného vzdělávání učitelů

**Kritéria pro přijetí:** Minimálně 90 ECTS v předmětu, který odpovídá školnímu kurikulu.

**Webové stránky:** <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/kpu/>

**VAL – vidareutbildning av lärare**

Učitelé bez pedagogického vzdělání si mohou doplnit předchozí studium a zkušenosti prostřednictvím dalšího vzdělávání učitelů (VAL). Přijetí závisí na předchozím studiu a zkušenostech. K dosažení požadovaného stupně existuje individuální studijní plán. Nabízené studium je často distanční a rychlost studia probíhá v polovičním studijním tempu.

**Délka:** Záleží na předchozím studiu, maximálně však 120 ECTS.

**Poskytovatel:** Přípravného vzdělávání učitelů

**Kritéria pro přijetí:** Záleží na předchozím studiu

**Webové stránky:** <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/val/>

**ULV – utländska lärares vidareutbildning**

osoby s učitelským titulem z jiné země nebo s akademickým vzděláním v předmětu odpovídajícím školním kurikulu z jiné země. Individuální studijní plán podle toho, co je třeba doplnit.

**Délka:** Záleží na předchozím studiu, maximálně však 120 ECTS.

**Poskytovatel:** Přípravného vzdělávání učitelů

**Kritéria pro přijetí:** Záleží na předchozím studiu

**Webové stránky:** <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/ulv/>

**Švýcarsko****Speciální vzdělávací program**

Vysoké školy vzdělávající učitele mohou nabízet speciální vzdělávací program pro osoby, které se chtějí requalifikovat na učitelství, jsou starší 30 let a mohou prokázat odbornou praxí. Tento speciální program jim umožňuje nastoupit, nejdříve na konci prvního roku vzdělávání, na částečný úvazek na placené místo učitele odpovídající požadovanému stupni vzdělání (vzdělávání při zaměstnání). Pedagogická činnost je součástí prezenčního studia a musí na ni dohlížet univerzita.

**Délka:** 270-300 ECTS (stejná doba trvání jako u běžného přípravného vzdělávání učitelů)

**Poskytovatel:** Vysoké školy pro vzdělávání učitelů

**Kritéria pro přijetí:** Požaduje se minimálně tříletá odborná praxe a věkové omezení (minimálně 30 let).

**Webové stránky:** <http://www.edk.ch/dyn/27621.php>

**Turecko****Certifikovaný program pedagogické formace**

Program zahrnuje teoretické předměty (14 kreditů), odborné předměty a školní praxi (11 ECTS). Tento program by měl být brzy zrušen.

Doba trvání: dva semestry, 25 kreditů (hodin výuky) týdně.

**Poskytovatel:** Pedagogické fakulty akreditovaných univerzit

**Kritéria pro přijetí:** Některé obory čtyřletých bakalářských programů

**Webové stránky:** [https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim\\_ogretim\\_daire\\_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx](https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx)

**Vysvětlivka**

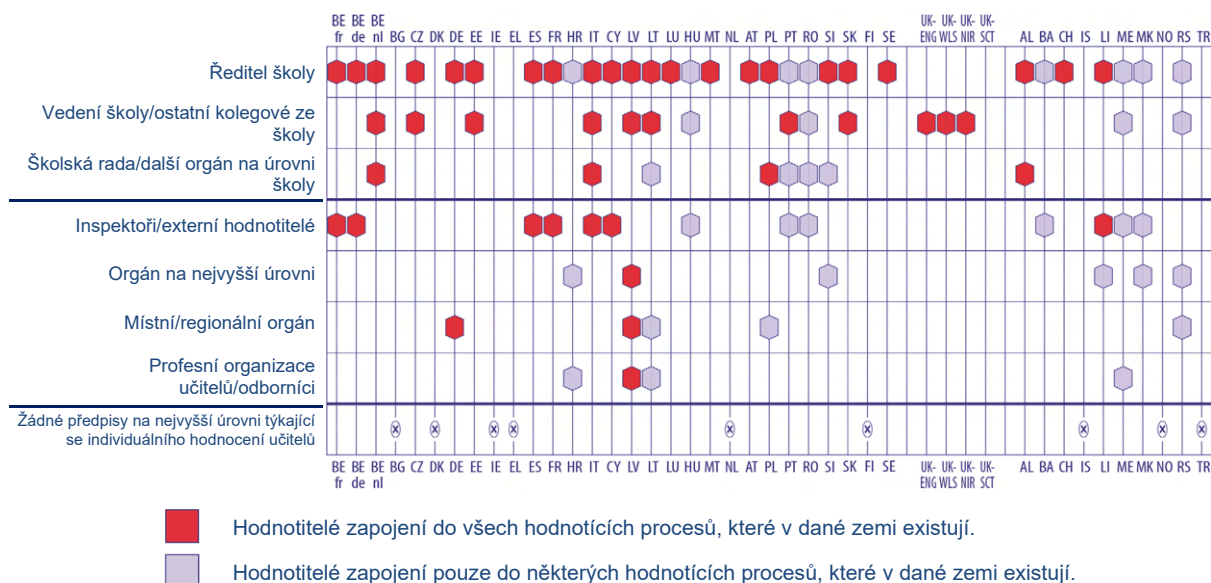
Popsány jsou pouze nejrozšířenější alternativní cesty.



**Příloha I.3: Názvy a internetové stránky národních orgánů/agentur odpovědných za podporu dalšího vzdělávání učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, 2019/20 (údaje k obrázku 3.10)**

	Název	Odkaz
BE fr	<i>Institut de la Formation en cours de Carrière</i> Institut dalšího profesního vzdělávání	<a href="http://www.ifc.cfwb.be">www.ifc.cfwb.be</a>
BE de	<i>Weiterbildungskommission</i>	<a href="http://www.ahs-dg.be">www.ahs-dg.be</a>
CZ	<i>National Pedagogical Institute of the Czech Republic</i> Národní pedagogický institut České republiky	<a href="http://www.npicr.cz">www.npicr.cz</a>
EE	<i>Haridus- ja Noorteamet</i> Úřad pro vzdělávání a mládež	<a href="https://www.harno.ee/">https://www.harno.ee/</a>
IE	<i>Služba profesního rozvoje učitelů (PDST)</i>	<a href="http://www.pdst.ie">www.pdst.ie</a>
EL	<i>Institut vzdělávací politiky</i>	<a href="http://www.iep.edu.gr">www.iep.edu.gr</a>
HR	<i>Agencija za odgoj i obrazovanje</i> Agentura pro vzdělávání a přípravu učitelů	<a href="http://www.azoo.hr">www.azoo.hr</a>
IT	<i>INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa)</i> Národní institut pro dokumentaci, inovace a výzkum ve vzdělávání	<a href="http://www.indire.it">www.indire.it</a>
CY	<i>Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου</i> Kyperský pedagogický institut	<a href="http://www.pi.ac.cy">www.pi.ac.cy</a>
LU	<i>Institut de formation de l'Éducation nationale</i> Národní vzdělávací institut	<a href="http://www.ifen.lu">www.ifen.lu</a>
HU	<i>Oktatási Hivatal</i> Úřad pro vzdělávání	<a href="https://www.oktatas.hu/tovabbkepzes/pedagogus_tovabbkepzesek/altalanos_tajekoztato">https://www.oktatas.hu/tovabbkepzes/pedagogus_tovabbkepzesek/altalanos_tajekoztato</a>
AT	<i>RektorInnenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen</i> Konference rektorů a rektorek vysokých škol pedagogických	
PL	<i>Ośrodek Rozwoju Edukacji</i> Centrum pro rozvoj vzdělávání	<a href="http://www.ore.edu.pl">www.ore.edu.pl</a>
PT	<i>Conselho Científico-Pedagógico Da Formação Contínua</i> Vědecko-pedagogická rada pro další odborné vzdělávání	<a href="http://www.ccpfc.uminho.pt">www.ccpfc.uminho.pt</a>
FI	<i>Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen</i> Finská národní agentura pro vzdělávání	<a href="http://www.oph.fi">www.oph.fi</a>
SE	<i>Skolverket</i> Švédská národní agentura pro vzdělávání	<a href="http://www.skolverket.se">www.skolverket.se</a>
UK-WLS	<i>Rada pro pracovní síly v oblasti vzdělávání</i>	<a href="http://www.ewc.wales">www.ewc.wales</a>
UK-NIR	<i>Školský úřad</i>	<a href="http://www.eani.org.uk">www.eani.org.uk</a>
UK-SCT	<i>Vzdělávání ve Skotsku</i>	<a href="https://education.gov.scot/">https://education.gov.scot/</a>
AL	<i>Agjencia e Sigurimit te Cilesise ne Arsimin Parauniversitar</i> Agentura pro zajišťování kvality předuniverzitního vzdělávání	<a href="http://www.ascap.edu.al">www.ascap.edu.al</a>
LI	<i>Schulamt - Zentrum für Schulmedien</i>	<a href="https://www.llv.li/inhalt/11239/amtstellen/zentrum-fur-schulmedien">https://www.llv.li/inhalt/11239/amtstellen/zentrum-fur-schulmedien</a>
ME	<i>Zavod za školstvo</i> Úřad pro vzdělávací služby	<a href="https://www.zzs.gov.me">https://www.zzs.gov.me</a>
MK	<i>Biro za razvoj na obrazovanie</i> Úřad pro rozvoj vzdělávání	<a href="http://www.bro.gov.mk">www.bro.gov.mk</a>
RS	<i>Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja</i> Institut pro zlepšení výchovy a vzdělávání	<a href="http://zuov.gov.rs">zuov.gov.rs</a>

### Příloha I.4: Hodnotitelé zapojení do hodnocení učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, 2019/20 (doplnění obrázku 4.6).



Zdroj: Eurydice.

#### Vysvětlivka

První vodorovná čára odděluje interní a externích hodnotitele. Obrázek zobrazuje pouze běžné hodnotící postupy: hodnotící postupy prováděné formou disciplinárního opatření v případech závažného nedostatečného výkonu nebo pochybení jsou mimo rozsah zprávy. Vedoucí pracovníci se podílejí na řízení školy společně s ředitelem a plní funkce, jako jsou zástupce ředitele, vedoucí oddělení nebo přímý nadřízený.

#### Poznámky k jednotlivým zemím

**Německo:** Informace se týká menšiny spolkových zemí, které vydaly předpisy o hodnocení učitelů (viz oddíl 4.1).

**Španělsko:** Informace se týká čtyř autonomních oblastí, která vydala nařízení o hodnocení učitelů. V Asturii hodnotí učitele ředitel školy. V Aragonii, Kastilii-La Mancha a La Rioja hodnotí učitele inspektor.

**Černá Hora:** „Inspektori“ se vztahují jak na inspektory, tak na poradce pro zajištění kvality.

### Příloha I.5: Název (názy), cílová skupina, cílové země a délka trvání mobility centrálně financovaných programů na podporu mezinárodní mobility učitelů nižšího sekundárního vzdělávání, 2019/20 (údaje k obrázku 5.5)

	Název	Cílová populace	Cílové země	Délka mobility
BE fr	Seminář pro učitele v Nizozemsku	Nizozemští učitelé	Nizozemsko	4 dny
BE fr	Seminář pro učitele v Německu	Učitelé němčiny	Německo	1 týden
BE nl	<i>Francoform</i>	Učitelé francouzštiny	Francie	2 týdny
BE nl	Seminář pro vlámské učitele v Německu	Učitelé němčiny	Německo	1 týden
CZ	Mezinárodní pedagogické semináře pro učitele němčiny na základě česko-bavorských/česko-saských pracovních programů	Učitelé němčiny	Německo – Bavorsko/Sasko	1-2 týdny
CZ	Didaktické stáže pro učitele francouzštiny	Učitelé francouzštiny	Belgie – Valonsko	3 týdny
DE	Kurzy dalšího vzdělávání pro učitele francouzštiny v Belgii	Učitelé francouzštiny	Belgie	1 týden
DE	Stínování učitelů ve Španělsku	Všichni učitelé, kteří mluví španělsky	Španělsko	2 až 3 týdny
DE	Školy: Partneři pro budoucnost	Učitelé německého jazyka ze zahraničí	Německo	3 týdny
DK, EE, LV, FI, SE, IS, NO	Podprogramy <i>Nordplus Junior</i>	Všichni učitelé	Severské a pobaltské země	Od 5 pracovních dnů do 1 roku

	Název	Cílová populace	Cílové země	Délka mobility
IE	Návštěva profesionálního učitele francouzštiny/írštiny	Učitelé francouzštiny	Francie	1–2 týdny
IE	Výměnný program německých učitelů	Učitelé němčiny	Německo	1 semestr
ES	Odborná návštěva	Všichni učitelé	14 evropských zemí <sup>(227)</sup>	2 týdny
FR	Odborné pobyty CIEP	Učitelé cizích jazyků	7 evropských zemí <sup>(228)</sup>	1–2 týdny
FR	Program <i>Jules Verne</i>	Všichni učitelé	Žádný předem stanovený seznam	1–3 roky
FR	<i>Stages de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel</i> (Kurzy jazykového, pedagogického a kulturního rozvoje)	Všichni učitelé	9 evropských zemí	2 týdny
FR	Codofil	Všichni učitelé	USA	1 rok
HR	Dvoustranná spolupráce	Učitelé francouzštiny, němčiny a dějepisu	Francie, Německo, Izrael	(:)
AT	Program pro jazykovou asistenci	Všichni učitelé	12 zemí <sup>(229)</sup>	6–8 měsíců
AT	Program hostování pro rakouské učitele ve Francii a Španělsku	Učitelé francouzštiny a španělštiny	Francie, Španělsko	1–2 týdny
AT	Program hostování pro rakouské učitele na rakouských školách v zahraničí	Všichni učitelé		1–2 týdny
AT	Program hostování pro rakouské učitele na dvojjazyčných školách	Učitelé němčiny		1–2 týdny
FI	Granty <i>Pohjola-Norden</i> na výměnu učitelů a kurzy v severských zemích	Všichni učitelé	Severské země	1–2 týdny
SE	Konference Atlas	Všichni učitelé	Všechny země	(:)
UK	Propojování tříd	Všichni učitelé	více než 30 zúčastněných zemí v zahraničí	Přibližně týden
UK	Fulbrightův program pro zahraniční učitele „ <i>Distinguished Awards in Teaching</i> “ (Významná ocenění ve výuce)	Všichni učitelé	Spojené státy americké	Semestr
NO	Stipendia TROLL	Učitelé francouzštiny	Francie	2–21 dní

<sup>(227)</sup> Belgie, Dánsko, Německo, Irsko, Francie, Itálie, Nizozemsko, Rakousko, Portugalsko, Finsko, Švédsko, Spojené království, Švýcarsko a Norsko.

<sup>(228)</sup> Německo, Irsko, Španělsko, Itálie, Rakousko, Portugalsko a Spojené království.

<sup>(229)</sup> Program jazykové pomoci v současné době existuje mezi Rakouskem a Belgií, Chorvatskem, Francií, Maďarskem, Itálií, Španělskem, Irskem, Spojeným královstvím, Ruskem, Slovinskem a Švýcarskem.

## Příloha II: Statistické tabulky

### Statistická příloha

#### Chapter 1: The Attractiveness of the Teaching Profession

Table 1.1:	Proportion of lower secondary education teachers by age groups, 2018	Figure 1.2
Table 1.2:	Proportion of lower secondary education teachers on permanent employment or fixed-term contracts, 2018	Figure 1.4
Table 1.3:	Proportion of lower secondary education teachers on fixed-term contracts by age groups, 2018	Figure 1.5
Table 1.4:	Average working time in hours reported by full-time lower secondary education teachers on activities related to their job, 2018	
Table 1.5:	Mean proportion of time lower secondary education teachers report on activities related to their job, full-time teachers, 2018	Figure 1.6
Table 1.6:	Difference between weekly contractual working time and average reported working time, full-time lower secondary education teachers, 2018/20	
Table 1.7:	Mean working hours dedicated to different tasks by quartiles, full-time lower secondary teachers, 2018	Figure 1.9
Table 1.8:	Proportion of working hours dedicated to different tasks by quartiles, full-time lower secondary teachers, 2018	Figure 1.9
Table 1.9:	Proportion of teachers satisfied with their salaries and difference between teachers' average annual gross actual salaries (EUR) and GDP per capita, lower secondary education, 2018/19	Figure 1.10

#### Chapter 2: Initial Teacher Education and Induction into the Teaching Profession

Table 2.1:	Proportion of lower secondary teachers by highest educational attainment, 2018	Figure 2.2
Table 2.2:	Proportion of lower secondary teachers by type of teacher education or training programme, 2018	Section 2.1.3
Table 2.3:	Proportion of lower secondary teachers who completed formal education or training that included teaching content, pedagogy and classroom practice, by age groups, 2018	Figure 2.4
Table 2.4:	Proportion of lower secondary teachers who completed formal education or training that included teaching content, theory and practice, 2018	Section 2.1.2
Table 2.5:	Proportion of lower secondary teachers who participated in formal or informal induction during their first employment, by age groups, 2018	Figure 2.7

#### Chapter 3: Continuing Professional Development

Table 3.1:	Lower secondary teacher participation in professional development (total, average and type), 2018	Figures 3.1, 3.2 and 3.4
Table 3.2:	Topics that were included in professional development of teachers who attended at least one type of CPD activity (average and proportion), 2018	Figures 3.3 and 3.4
Table 3.3:	Average number of different professional development activities in which teachers participated in the 12 months prior to the survey, by perception of impact on the teaching practice, 2018	
Table 3.4:	Proportion of lower secondary teachers who 'agree' and 'strongly agree' that professional development conflicts with their work schedule and availability of paid study leave, 2018	Figure 3.7
Table 3.5:	Proportion of lower secondary teachers whose principals engaged in various activities during 12 months prior to the survey, by frequency, EU average, 2018	Figure 3.7
Table 3.6:	Proportion of lower secondary teachers whose principals worked 'often' or 'very often' on a professional development plan for their school during the last 12 months, 2018	Figure 3.9

## Chapter 5: Transnational Mobility

Table 5.1:	Proportion of lower secondary education teachers who have been abroad in 2018	Figure 5.1
Table 5.2:	Proportion of mobile foreign language teachers and other subject teachers in lower secondary education by professional reasons for going abroad, 2018	
Table 5.3:	Proportion of lower secondary education teachers who have been abroad by different periods (during ITE and/or as practicing teachers)	Figure 5.4
Table 5.4:	Difference between 2018 and 2013 in the proportion of teachers in lower secondary education who have been abroad for professional purposes	Figure 5.1
Table 5.5:	Regression analysis on the likelihood to go on a mobility as a lower secondary teacher if you have been on mobility as a student, controlled by teaching a foreign language, 2018	
Table 5.6:	Proportion of teachers in lower secondary education who have been abroad for professional purposes by subject taught, EU average, 2018	Figure 5.3
Table 5.7:	Proportion of mobile teachers in lower secondary education by professional reasons for going abroad, 2018	Figure 5.2
Table 5.8:	Proportion of mobile teachers in lower secondary education who have gone abroad for professional purposes with the support of a mobility programme, 2018	Figure 5.6

## Chapter 6: Teachers' Well-being at Work

Table 6.1:	Proportion of lower secondary teachers reporting on their experience of stress at work, balance between their job and personal life, and impact of the job on their mental and physical health, by intensity, 2018	Figure 6.1
Table 6.2:	Proportion of lower secondary teachers reporting on a selected number of issues as a source of stress, 2018	Figure 6.2
Table 6.3:	Teachers' mean stress index score, 2018	Figure 6.3
Table 6.4:	Impact of selected Eurydice indicators on the stress index score, lower secondary education, EU level, 2018	
Table 6.5:	Impact of selected aspects of teachers' professional life on the stress index score, regression analyses, lower secondary education, 2018	Figure 6.4
Table 6.6:	Impact of selected Eurydice indicators and aspects of teachers' professional life on the stress index score, regression analyses, lower secondary education, EU level, 2018	

## VÝKONNÁ AGENTURA PRO VZDĚLÁVÁNÍ, KULTURU A AUDIOVIZUÁLNÍ OBLAST

### **Analýza politik v oblasti vzdělávání a mládeže**

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)  
B-1049 Brussels  
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

#### **Autoři**

Peter Birch (koordinace), Akvilė Motiejūnaitė-Schulmeister,  
Isabelle De Coster, Olga Davydovskaia a Nicole Vasiliou

#### **Externí odborník**

Christian Monseur

#### **Grafická úprava**

Patrice Brel

#### **Obálka**

Vanessa Maira

#### **Technická koordinace**

Gisèle De Lel

#### **Redakce českého překladu**

Jana Halamová, Andrea Turynová, Helena Pavlíková



## NÁRODNÍ ODDĚLENÍ EURYDICE

### ALBÁNIE

Eurydice Unit  
European Integration and Projects Department  
Ministry of Education and Sport  
Rruga e Durrësit, Nr. 23  
1001 Tiranë  
Příspěvek oddělení: Egest Gjokuta

### BELGIE

Unité Eurydice de la Communauté française  
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Direction des relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/001  
1080 Bruxelles  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost  
Eurydice Vlaanderen  
Departement Onderwijs en Vorming/  
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II-laan 15  
1210 Brussel  
Příspěvek oddělení: Sanne Noël; Liesbeth Hens, Goedele Avau,  
Liesbeth Roels, Marc Leunis, Elke Peeters, Monika Van Geit,  
Steven Heyman, Teun Pauwels a Katrien Vercruyssen (Flemish  
Ministry of Education and Training)  
Eurydice-Informationstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft  
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Fachbereich  
Ausbildung und Unterrichtsorganisation  
Gospertstraße 1  
4700 Eupen  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

### BOSNA A HERCEGOVINA

Ministry of Civil Affairs  
Education Sector  
Trg BiH 3  
71000 Sarajevo  
Příspěvek oddělení: BA Eurydice Unit společně s experty  
z příslušných ministerstev školství

### BULHARSKO

Eurydice Unit  
Human Resource Development Centre  
Education Research and Planning Unit  
15, Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofia  
Příspěvek oddělení: Marchela Mitova a Nikoleta Hristova

### ČERNÁ HORA

Eurydice Unit  
Vaka Djurovica bb  
81000 Podgorica  
Příspěvek oddělení: Nevena Cabrilo (Head of the Department for  
International cooperation in the Bureau for educational services)  
a Dijana Vuckovic, profesorky na univerzitě (University of  
Montenegro)

### ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice  
Dům zahraniční spolupráce  
Na Poříčí 1035/4  
110 00 Praha 1  
Příspěvek oddělení: Simona Pikálková, Helena Pavlíková; experti:  
Vít Krčál (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy),  
Miroslav Jiříčka, Jiří Smrčka (Národní akreditační úřad pro vysoké  
školy)

### DÁNSKO

Eurydice Unit  
Ministry of Children and Education  
Danish Agency for Science and Higher Education  
Bredgade 43  
1260 København K  
Příspěvek oddělení: The Ministry of Children and Education and  
The Ministry of Higher Education and Science

### ESTONSKO

Eurydice Unit  
Analysis Department  
Ministry of Education and Research  
Munga 18  
50088 Tartu  
Příspěvek oddělení: Vilja Saluveer (Ministry of Education and  
Research)

### FINSKO

Eurydice Unit  
Finnish National Agency for Education  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Příspěvek oddělení: Olga Lappi a Kristiina Volmari

### FRANCIE

Unité française d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports  
(MENJS)  
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de  
l'Innovation (MESRI)  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance  
(DEPP)  
Mission aux relations européennes et internationales (MIREI)  
61-65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Příspěvek oddělení: Olivier Sidokpohou (expert),  
Anne Gaudry-Lachet (Eurydice France)

### CHORVATSKO

Agency for Mobility and EU Programmes  
Frankopanska 26  
10000 Zagreb  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

### IRSKO

Eurydice Unit  
Department of Education and Skills (DES)  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1 – D01 RC96  
Příspěvek oddělení: Mary Gilbride, Seán P Ó Briain,  
John Fitzgerald a Catherine Treacy

### ISLAND

Eurydice Unit  
The Directorate of Education  
Vikurhvarfi 3  
203 Kópavogur  
Příspěvek oddělení: Hulda Skogland

**ITÁLIE**

Unità italiana di Eurydice  
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca  
Educativa (INDIRE)  
Agenzia Erasmus+  
Via C. Lombroso 6/15  
50134 Firenze  
Příspěvek oddělení: Simona Baggiani; expert: Diana Saccardo  
(Dirigente tecnico, Ministero dell'Istruzione); pro uvádění do praxe  
a další vzdělávání učitelů Maria Chiara Pettenati (Dirigente di  
ricerca, INDIRE)

**KYPR**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Příspěvek oddělení: expert: Ioannis Ioannou (Department of  
secondary general education)

**LICHTENŠTEJNSKO**

Informationsstelle Eurydice  
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein  
Austrasse 79  
Postfach 684  
9490 Vaduz  
Příspěvek oddělení: Informationsstelle Eurydice

**LITVA**

Eurydice Unit  
National Agency for Education  
M. Katkauskas Str. 44,  
LT-09217 Vilnius  
Příspěvek oddělení: společná odpovědnost

**LOTYŠSKO**

Eurydice Unit  
State Education Development Agency  
Valņu street 1 (5th floor)  
1050 Riga  
Příspěvek oddělení: společná odpovědnost

**LUCEMBURSKO**

Unité nationale d'Eurydice  
ANEFORÉ ASBL  
eduPôle Walferdange  
Bâtiment 03 - étage 01  
Route de Diekirch  
7220 Walferdange  
Příspěvek oddělení: Národní experti (Ministry of Education,  
Children and Youth): Kevin Zeches, Luc Federspiel, Annick  
Hoffmann, Marc Michely, Patrick Hierthes a Claude Sevenig

**MAĎARSKO**

Hungarian Eurydice Unit  
Educational Authority  
19-21 Maros Str.  
1122 Budapest  
Příspěvek oddělení: András Derényi (expert)

**MALTA**

Eurydice National Unit  
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability  
Ministry for Education  
Great Siege Road  
Floriana VLT 2000  
Příspěvek oddělení: Louis Scerri (expert)

**NĚMECKO**

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)  
Heinrich-Konen Str. 1  
53227 Bonn  
Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der  
Kultusministerkonferenz  
Taubenstraße 10  
10117 Berlin  
Příspěvek oddělení: Thomas Eckhardt

**NIZOZEMSKO**

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
Rijnstraat 50  
2500 BJ Den Haag  
Příspěvek oddělení: společná odpovědnost

**NORSKO**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
Kirkegata 18  
P.O. Box 8119 Dep.  
0032 Oslo  
Příspěvek oddělení: společná odpovědnost

**POLSKO**

Polish Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education System  
Aleje Jerozolimskie 142A  
02-305 Warszawa  
Příspěvek oddělení: Magdalena Górowska-Fells po konzultacích  
s ministerstvem (Ministry of Education and Science) experti: Ewa  
Staniszewska, Barbara Antosiewicz, Anna Dakowicz-Nawrocka,  
Bartłomiej Krasnowski; Národní expert: Dominika Walczak (PhD,  
Academy of Special Education, Warsaw)

**PORTUGALSKO**

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)  
Av. 24 de Julho, n.º 134  
1399-054 Lisboa  
Příspěvek oddělení: Isabel Almeida ve spolupráci s externím  
expertem: Valter Lemos (Instituto Politécnico de Castelo Branco)

**RAKOUSKO**

Eurydice-Informationsstelle  
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung  
Abt. Bildungsstatistik und –monitoring  
Minoritenplatz 5  
1010 Wien  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

**RUMUNSKO**

Eurydice Unit  
National Agency for Community Programmes in the Field of  
Education and Vocational Training  
Universitatea Politehnică București  
Biblioteca Centrală  
Splaiul Independenței, nr. 313  
Sector 6  
060042 București  
Příspěvek oddělení: Veronica – Gabriela Chirea, ve spolupráci  
s experty Cristina Barna (National University of Political Studies  
and Public Administration – Faculty of Management), Mihaela  
Stîngu (University of Bucharest – Faculty of Psychology and  
Education Sciences), Ciprian Fartușnic (National Center for Policy

and Assessment in Education) a Nicoleta Lițoiu (University Polytechnics of Bucharest – Training Department for Teaching Career and Socio-Human Sciences)

---

### ŘECKO

---

Hellenic Eurydice Unit  
Directorate for European and International Affairs  
Directorate-General for International and European Affairs, Hellenic  
Diaspora and Intercultural Education  
Ministry of Education and Religious Affairs  
37 Andrea Papandreou Street (Office 2172)  
15180 Amarousion (Attiki)  
Příspěvek oddělení: společná odpovědnost

---

### SEVERNÍ MAKEDONIE

---

National Eurydice Unit  
National Agency for European Educational Programmes and  
Mobility  
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17  
1000 Skopje  
Příspěvek oddělení: společná odpovědnost

---

### SLOVENSKO

---

Eurydice Unit  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Křížkova 9  
811 04 Bratislava  
Příspěvek oddělení: společná odpovědnost

---

### SLOVINSKO

---

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Science and Sport  
Department of Educational Development and Quality  
Masarykova 16  
1000 Ljubljana  
Příspěvek oddělení: Tanja Taštanoska; experti: Barbara Kresal  
Steriša a Andreja Schmuck z ministerstva (Ministry of Education,  
Science and Sport)

---

### SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ

---

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
Department for Education (DfE)  
Sanctuary Buildings  
Great Smith Street  
London SW1P 3BT  
Příspěvek oddělení: Nic Mackenzie (Department for Education)  
a David Hampshire

Eurydice Unit Scotland  
Learning Directorate  
Scottish Government  
2-C North  
Victoria Quay  
Edinburgh EH6 6QQ  
Příspěvek oddělení: Alina Dragos; odborníci na politiku skotské  
vlády (podle abecedy): Anderson Shirley; Brand Scott; Fearghal  
Kelly; Felvus Angela; Hanlon Kevin; Harkness Allan; Mackerron  
Kim; Reid Helen; Walsh Stephanie; Education Scotland: Rae Linda.

---

### SRBSKO

---

Eurydice Unit Serbia  
Foundation Tempus  
Ruze Jovanovic 27a  
11000 Belgrade  
Příspěvek oddělení: společná odpovědnost

---

### ŠPANĚLSKO

---

Eurydice España-REDIE  
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)  
Ministerio de Educación y Formación Profesional  
Paseo del Prado, 28  
28014 Madrid  
Příspěvek oddělení: M<sup>a</sup> Paz Bouza, Juan Mesonero, Ana Prados,  
Jaime Vaquero, Elena Vázquez (Eurydice España-REDIE), Carlos  
J. Medina (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de  
Formación del Profesorado, INTEF), Víctor Manuel García (SG de  
Personal) a María José Fernández (DP Educación de Ceuta del  
Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fco.) Javier Briz,  
(Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de  
Aragón), Rubén Fernández (Consejería de Educación del  
Principado de Asturias), María Asunción Sempere, Antonia E.  
Obrador a Manel García (Conselleria d'Educació, Universitat i  
Recerca de Illes Balears), María Isabel Rodríguez (Consejería de  
Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha), Jesús  
Andrés Serrano, María Moreno a Francisco José Galán  
(Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura),  
José Luis Cabello (Consejería de Educación e Investigación de la  
Comunidad de Madrid), Mikel F. de Quincoces, Isi Roldán, Idoia  
Sara, Itziar Usandizaga, Ana Martínez e Iñaki Salegui  
(Departamento de Educación del Gobierno de Navarra), Clea  
Galián, Leyre Díaz a Eva M<sup>a</sup> Ortega (Consejería de Educación y  
Cultura de La Rioja)

---

### ŠVÉDSKO

---

Eurydice Unit  
Universitets- och högskolerådet/  
Box 4030  
171 04 Solna  
Příspěvek oddělení: Linnea Möller a Madelen Charysczak

---

### ŠVÝCARSKO

---

Eurydice Unit  
Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK)  
Speichergasse 6  
3001 Bern  
Příspěvek oddělení: Alexander Gerlings

---

### TURECKO

---

Eurydice Unit  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat  
B-Blok Bakanlıklar  
06648 Ankara  
Příspěvek oddělení: Osman Yıldırım Uğur;  
expert: Prof. Dr. Cem Balçıklan

## **Kontakt s EU**

### **OSOBNĚ**

Po celé Evropě existují stovky místních informačních center EU. Adresu nejbližšího centra najdete na adrese: [europa.eu/contact](http://europa.eu/contact).

### **TELEFONICKY NEBO E-MAILEM**

Europe Direct je služba, která odpovídá na vaše otázky o Evropské unii. Tuto službu můžete kontaktovat:  
- na bezplatné telefonní lince: 00 800 6 7 8 9 10 11 (u některých operátorů mohou být tyto hovory zpoplatněny),  
- na následujícím běžném čísle: +32 22999696, nebo  
- elektronickou poštou na adrese: [europa.eu/contact](mailto:europa.eu/contact)

## **Vyhledávání informací o EU**

### **ONLINE**

Informace ve všech úředních jazycích Evropské unie jsou k dispozici na internetových stránkách Europa: [europa.eu](http://europa.eu).

### **PUBLIKACE EU**

Publikace EU si můžete zdarma stáhnout nebo objednat v knihkupectví EU Bookshop na adrese: <http://bookshop.europa.eu>. Více výtisků bezplatných publikací lze získat na Europe Direct nebo v místním informačním centru (viz <http://europa.eu/contact>).

### **PRÁVO EU A SOUVISEJÍCÍ DOKUMENTY**

Přístup k právním informacím z EU, včetně veškerého práva EU od roku 1951 ve všech úředních jazykových verzích, najdete na adrese EUR-Lex : <http://eur-lex.europa.eu>.

### **OTEVŘENÁ DATA Z EU**

Portál otevřených dat EU (<http://data.europa.eu/euodp/en/data>) poskytuje přístup k datovým souborům EU. Data lze stahovat a dále používat zdarma pro komerční i nekomerční účely.

# Učitelé v Evropě

Kariéra, rozvoj a kvalita života

Tato zpráva analyzuje klíčové aspekty profesního života učitelů nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2) v Evropě. Je založena na kvalitativních údajích Eurydice převzatých z národních politik a legislativy a na kvantitativních údajích z mezinárodního šetření Teaching and Learning Survey (TALIS) zaměřeného na postupy a názory učitelů a ředitelů škol.

Cílem analýzy je propojit tyto dva zdroje dat a ukázat, jak mohou národní politiky a předpisy přispět k zatraktivnění učitelského povolání. Zkoumá způsoby, jakými učitelé získávají svou kvalifikaci, a politiky, které mohou ovlivnit využívání dalšího vzdělávání. Zpráva se mimo jiné zabývá pracovními podmínkami, kariérními vyhlídkami a pracovní pohodou učitelů. Zkoumá také, do jaké míry je hodnocení učitelů využíváno k poskytování formativní zpětné vazby, a způsoby podpory výjezdů učitelů za vzděláváním a prací do zahraničí. Stručně se zabývá i výzvami, které přinesla pandemie covid-19 s přechodem na distanční výuku a učení.

Zpráva zahrnuje všech 27 členských států EU a dále Spojené království, Albánii, Bosnu a Hercegovinu, Švýcarsko, Island, Lichtenštejnsko, Černou Horu, Severní Makedonii, Norsko, Srbsko a Turecko. Referenčním obdobím jsou roky 2018–2020.

Úkolem sítě Eurydice je poznávat a objasňovat organizaci a fungování různých evropských vzdělávacích systémů. Tato síť popisuje národní vzdělávací systémy a zpracovává tematické srovnávací studie i další ukazatele a statistiky. Všechny publikace Eurydice jsou zdarma dostupné na internetových stránkách nebo na vyžádání v tištěné podobě. Cílem Eurydice je prostřednictvím své práce zlepšovat porozumění, spolupráci, důvěru a mobilitu na evropské i mezinárodní úrovni. Síť Eurydice se skládá z národních oddělení sídlících v jednotlivých evropských zemích. Její aktivity koordinuje Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast (EACEA). Více informací lze nalézt na adrese <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>.

